



UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI – UNIVATES
CURSO DE PEDAGOGIA

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: IMPACTOS DAS POLÍTICAS
PÚBLICAS NAS PRÁTICAS ESCOLARES NO CICLO DE
ALFABETIZAÇÃO EM UM MUNICÍPIO DO VALE DO TAQUARI/RS**

Deise Janaína Primaz

Lajeado, novembro de 2019

Deise Janaína Primaz

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: IMPACTOS DAS POLÍTICAS
PÚBLICAS NAS PRÁTICAS ESCOLARES NO CICLO DE
ALFABETIZAÇÃO EM UM MUNICÍPIO DO VALE DO TAQUARI/RS**

Monografia desenvolvida na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II, do curso de Pedagogia, da Universidade do Vale do Taquari - Univates, como parte da exigência para a obtenção do título de licenciatura em Pedagogia.

Professora orientadora: Prof.^a Dra. Grasiela Kieling Bublitz

Lajeado, novembro de 2019

AGRADECIMENTOS

O sentimento de satisfação toma conta, aos poucos doses de realidade de que tudo está dando certo me tomam, passo a acreditar que todo esforço, dedicação, crises de ansiedade e choro valeram a pena. Este trabalho não seria tão meu sem um amontoado de sentimentos. E é chegado o momento de agradecer a todos que entenderam minhas ausências, os chamas não tomados e os passeios prometidos.

Primeiramente agradeço a Deus, que ao longo deste ano foi quem me enviou força e pessoas dispostas a me acompanhar, incentivar e me acolher nos mais opostos momentos em que precisei, sem ele as rédeas da vida não estariam sendo guiadas por mim.

Em segundo, agradeço à minha família. Minha mãe, a qual ao longo desses anos de graduação passou por vários momentos em que precisou mais de mim do que qualquer outra pessoa, mas nem mesmo por isso me deixou desistir. Ela estava lá, mesmo não podendo parar em pé, me incentivou, ouviu minhas angústias, meus medos, torceu para que minhas notas fossem as melhores, pois ela sabia o quanto ser a melhor para mim significava. Nos dias de surto, em que eu pensava não dar conta das coisas, era ela quem me acolhia, sentava e chorava comigo. Tantas foram as vezes em que precisei dela ali comigo, que nas vezes em que ela precisou não me importei de faltar aula, deixar o emprego de lado, as festas e as amigas. Dei e dou meu máximo. E garanto que sem ela não teria escrito metade do que está aqui exposto.

Meu pai, que com seu jeito sincero de ser sempre me incentivou a querer mais, sempre almejar o melhor, mas com os pés no chão e sabendo que o caminho não é fácil para ninguém. Apesar de ser um homem de poucas palavras, ao longo do curso me auxiliou na produção e realização de inúmeros trabalhos. Foi meu braço direito para ser forte e não baixar a cabeça

para qualquer pessoa ou dificuldade que encontro pelo caminho. Sempre me mostrou que apesar de forte frente a situações difíceis, no fundo somos delicados e sensíveis e, tudo bem.

Minha irmã, meu par de vaso... Aquela tão sonhada "aquisição" de irmã mais velha aconteceu e que agora me rega de amor e gestos singelos. A ela que me irrita e ao mesmo tempo se inspira em minhas escolhas: “Estou tentando ser o melhor exemplo em que tu possa se espelhar!”. Sou grata aos três, que de uma forma ou de outra me auxiliaram, incentivaram e fizeram com que cada momento fosse marcante. Hoje agradeço e peço desculpas por não ter tido tempo para nossas saídas no final de semana, nosso mate pelas manhãs e finais de tarde, ou ainda, pelas ideias não trocadas frente a decisões que demandavam de momentos família.

Agradeço imensamente à minha primeira orientadora Danise Vivian, uma pessoa incrível, sensível, grande profissional... Tanto me incentivou, me apoiou e me fez acreditar em mim quando nem mesmo eu acreditava que daria conta de tudo que estava acontecendo. Agradeço por cada orientação, principalmente por embarcar, mesmo que no início da minha viagem, em meu veleiro e ajudar-me a encontrar o rumo da linda história construída.

Agradeço também a minha segunda orientadora Grasiela Kieling Bublitz, uma profissional admirável. Devo muito a ela, pois não mediu esforços, em meio a uma tempestade, para que meu veleiro prosseguisse viagem firme e forte. Me ajudou a retomar forças e vontades para seguir com minha pesquisa e encontrar, ao final deste ano, uma imensidão de maravilhosas conquistas.

Enfim, posso dizer que ao longo desses cinco anos de graduação, assim como esse um ano de escritas para o Trabalho de Conclusão de Curso, me fizeram perceber o quanto somos capazes, mas para isso precisamos nos libertar em busca de novas experiências novos conhecimentos. Além disso, me mostraram que sem sonho e pessoas nos apoiando, sendo nosso suporte, nossa motivação, nada seríamos.

“O mundo é para quem nasce para o conquistar

E não para quem sonha que pode conquistá-lo, ainda que tenha razão.”

Fernando Pessoa (2007, p. 288)

RESUMO

Percebe-se que as políticas públicas de alfabetização, bem como os conceitos de “alfabetização” e de “letramento”, vêm sofrendo alterações ao longo dos anos, gerando novas pesquisas, diferentes formas de conceituação e novas metodologias para suprir a demanda de um “novo” alfabetizar. Assim, esta monografia tem como objetivo analisar os impactos que as mudanças nas políticas públicas brasileiras de alfabetização promoveram nas práticas escolares de professores alfabetizadores. Metodologicamente, para realizar o desenvolvimento deste estudo, fez-se necessário, inicialmente, realizar uma pesquisa bibliográfica para compreender o significado dos termos relacionados ao processo de alfabetização e letramento, além de investigar e compreender quais foram as políticas públicas desenvolvidas, a nível nacional, no recorte histórico de 2005 a 2018 que remetiam as práticas de alfabetização e de letramento. Para embasar tais conceito fez-se uso de ideias e estudos de Soares (2003, 2004, 2010, 2012, 2018), Barbosa (1994), Carvalho (2015), Frade (2005), Kleiman (1995), Mortatti (2004) e Picolli, Camini (2012). No que compete às políticas públicas alfabetizadoras, contemplou-se um estudo e análise referente ao Programa Pró-Letramento e ao Programa Nacional de Alfabetização pela Idade Certa (PNAIC); além de enfatizar as normativas: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, e o Plano Nacional de Educação. Além disso, posteriormente, realizou-se uma pesquisa de abordagem quali-quantitativa, com o objetivo de compreender como eles avaliaram as formações das quais participaram, como aplicaram o aprendizado dessas formações em sala de aula e entender, através dos relatos dos professores, se essas formações impactaram nas suas práticas pedagógicas alfabetizadoras. Como processo de geração de dados, utilizou-se um questionário com todas as professoras do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º ano) de um município do Vale do Taquari/RS. O município estudado tem três escolas que atendem o ciclo de alfabetização, todos os professores atuantes deste ciclo foram convidados a participar dessa pesquisa. Dos nove professores contatados, houve retorno de 6 e é sobre estes questionários que as análises deste estudo se desenvolveram. Como resultados desta pesquisa, pôde-se perceber o quanto os termos alfabetização e letramento se alteram ao longo da formulação, da composição escolar e do tempo em que passam a ser analisados. Além disso, a implementação e homologação das políticas públicas relacionadas a alfabetização, as quais são descritas nesta pesquisa, possibilitaram perceber que são criadas para que haja a melhora na qualidade da aprendizagem dos alunos, bem como, proporcionar aos profissionais estratégias para abordar a alfabetização e o letramento em suas práticas de sala de aula.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Políticas Públicas. Formação.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Tempo de atuação dos professores no ciclo de alfabetização	48
Gráfico 2 - Ano com que os profissionais atuam no ciclo de alfabetização.....	48
Gráfico 3 - Participação dos professores em Programas e formações ofertadas pelo Governo	49
Gráfico 4 - Descrição das formações, oferecidas pelo Governo, que os professores participaram	49
Gráfico 5 - Pergunta 5: Estes programas e/ou formações embasam, ainda hoje, suas ações pedagógicas em sala de aula?	50
Gráfico 6 - Opinião dos professores referente ao ingresso de alunos no Ensino Fundamental aos seis anos de idade.	51

LISTA DE TABELA

Tabela 1 - Autores que os professores utilizam para subsidiar suas práticas alfabetizadoras..52

SUMÁRIO

1 O INÍCIO DE UM TRAJETO: PARTES DE UM CAMINHAR	9
2 CONCEITUAÇÃO: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	13
2.1 O que é alfabetização?	14
2.2 O que são métodos de alfabetização?	17
2.2.1 Métodos sintéticos	18
2.2.2 Métodos analíticos ou globais	20
2.3 O que é letramento?	22
2.4 As contribuições da Psicogênese da Língua Escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky	25
3 POLÍTICAS PÚBLICAS E NORMATIVAS EM ALFABETIZAÇÃO: UM RECORTE HISTÓRICO	27
3.1 Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação	29
3.2 Ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos	31
3.3 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	34
3.4 Plano Nacional de Educação (PNE)	37
3.5 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	39

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	42
4.1 Tipo de pesquisa	43
4.2 Das escolas envolvidas	44
4.3 Os sujeitos	44
4.4. O instrumento: questionário	45
5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	47
5.1. Descrição das respostas do questionário	47
5.2. Análise das respostas do questionário	55
6. FINALIZAÇÃO DO TRAJETO: INÍCIO DE UM NOVO CAMINHAR	62
REFERÊNCIAS	65
APÊNDICES	69
APÊNDICE A – Questionário a ser enviado aos professores.....	70
APÊNDICE B – Termo de anuência.....	73
APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido (tcle) para professores alfabetizadores	75

1 O INÍCIO DE UM TRAJETO: PARTES DE UM CAMINHAR

Minhas escolhas ao longo de toda a minha vida escolar me fizeram perceber que ser professora vai muito além do ensinar, para mim, mostraram o quanto somos pessoas influentes, ainda mais quando gostamos do que fazemos e temos a certeza de que é esta a profissão que queremos.

Ouçó relatos de familiares que sempre demonstrei interesse em saber o que meus primos mais velhos estavam aprendendo na escola, e sempre sonhava em ir para a “escola dos grandes”. Quando chegou o meu momento de iniciar na escola, na primeira série, houve muita empolgação. Compra dos materiais, conhecer a escola nova, colegas que eu nunca havia visto ou tido contato, em um município diferente. E esta era e foi a maior dificuldade para mim. Eu estava vindo de Porto Alegre, com uma pequena passagem pela cidade de Lajeado, mas sem ingressar em escola.

Primeira série, uma professora superpresente, atenciosa e dedicada, tentando dar o melhor de si para nos acolher e ensinar. Passaram-se alguns meses e a professora nos explicou que sairia da escola durante algumas semanas para fazer uma viagem para Roraima, em outra escola, na intenção de aprender um pouco mais e trazer coisas diferentes para nós. A promessa era que, quando retornasse, nos traria muitas novidades. Outra professora assumiu seu posto em nossa sala de aula, os dias pareciam ser eternos. E quando ela retornou, muitas experiências compartilhadas, muitos assuntos diferentes a serem abordados e muitos relatos. Entre eles um que me marcou: “Vocês têm uma vida boa aqui, vocês vêm para a escola por serem “obrigados” ... lá as crianças são muito pobres e vão para escola na intenção de estudar e dar um futuro melhor para seus pais. Elas caminham muitos quilômetros, às vezes andam de barco, tudo isso

para ir à escola. Respeitam e valorizam as professoras”. Esse discurso me marcou de um jeito e me fez pensar em todas as vezes que eu, ou meus colegas, fizemos bagunça ou então, odiávamos as aulas.

Mais tarde, já na sétima série, a paixão por matemática teve início, e ao final do ensino médio a dúvida tomou conta de mim. Sabia que queria fazer a diferença na escolaridade dos meus futuros alunos, mas ainda não tinha certeza se queria fazer isso com crianças pequenas, na fase da alfabetização, ou então, ser a professora de uma disciplina que praticamente nenhum aluno gosta.

No terceiro ano de Ensino Médio, 2012, a dúvida ainda tomava conta de mim, mas minha matrícula para o vestibular foi: primeira opção, matemática licenciatura e a segunda opção, pedagogia. Quando o dia do vestibular se aproximou, a faculdade me ligou comunicando que não haveria naquele ano prova para o curso de matemática licenciatura, pois não havia alunos o suficiente para se efetivar o vestibular, perguntaram, então, se gostaria de seguir com a inscrição para a segunda opção de curso, no momento disse que não e que pensaria na possibilidade. No final de 2012, me formei no Ensino Médio, optei por não fazer vestibular, visto que estava com minha mãe bem doente e precisava de mim naquele momento.

No ano seguinte me inscrevi no Programa Universidade Para Todos (PROUNI), para cursar matemática licenciatura em uma Universidade Federal, em Santa Maria. Fui aprovada, mas quando coloquei na “ponta do lápis” os valores que gastaria com alimentação, hospedagem, transporte e a hipótese de ficar longe da minha família, decidi que não iria. Mas ao mesmo tempo sabia que não podia ficar parada, vendo o tempo passar, e pensando que minha mãe precisava da minha ajuda.

Conversei muito com meus pais sobre minhas escolhas e opções, expus minhas angústias e eles me apoiaram em minhas decisões. Sabíamos que não seria fácil, e que eu precisava conseguir de imediato o Financiamento Estudantil (FIES), pois não teríamos condições de bancar os custos de uma universidade particular.

Fiz o vestibular para o curso de Pedagogia, e estava decidida quanto ao curso. Passei. E no primeiro dia de matrículas, lá estava eu com meu pai, prontos para iniciar mais um ciclo da minha vida. Nos meses seguintes, estava cheia de certeza de que aquele era de fato o meu lugar.

Ao longo do curso muitas dúvidas e inquietações me acompanharam, principalmente referente ao processo de alfabetização dos alunos. Assim, o tema que eu designei para me acompanhar durante meus estudos da disciplina de trabalho de conclusão de curso foi as “políticas públicas brasileiras em alfabetização”. Visto que, ao longo de observações de aulas, entrevistas com professores e acompanhamento da alfabetização de minha irmã e meus primos, percebia o quanto os professores possuíam discursos sobre a importância da educação na vida dos alunos, o quanto a educação precisava ser mudada e valorizada, e que, muitas vezes, eu não conseguia perceber essa mudança nas práticas das professoras com quem eu tinha contato.

Dessa maneira, optei por aprofundar meus conhecimentos sobre as políticas públicas em alfabetização e percebi que, dentro deste tema, havia uma problemática que me deixava angustiada e com imensa vontade de entender e traçar possíveis apontamentos e/ou soluções. Com isso, cheguei ao problema do meu trabalho de curso: **Quais são os impactos que as mudanças nas políticas públicas brasileiras de alfabetização promoveram nas práticas escolares no período de 2005 a 2018 em um município do Vale do Taquari/RS?**

Isto posto, me debruço em entender de que maneira as políticas públicas influenciam as práticas pedagógicas dos professores. E, para que a pesquisa possa ser efetivada, defini o meu objetivo geral: **Analisar os impactos que as mudanças nas políticas públicas brasileiras de alfabetização promoveram nas práticas escolares no período de 2005 a 2018 em um município do Vale do Taquari/RS.**

E, a partir dele surgiu a necessidade de destacar meus objetivos específicos:

- 1- Compreender o significado dos termos alfabetização e letramento;
- 2- Investigar e analisar quais são as políticas públicas brasileiras de alfabetização no período de 2005 a 2018;
- 3- Analisar os impactos que as políticas públicas de alfabetização promovidas no período de 2005 a 2018 desencadearam nas práticas alfabetizadoras de professores de um município do Vale do Taquari/RS, ao longo do ciclo de alfabetização.

A presente pesquisa está organizada da seguinte maneira: no segundo capítulo, exploro a aproximação do estado da arte, ou seja, uma relação aos estudos bibliográficos e documentais sobre o conceito de alfabetização e ao letramento através do uso social deste conhecimento,

bem como a definição dos métodos analíticos e globais. Além disso, abordo as contribuições da Psicogênese da Língua escrita de Ferreiro e Teberosky para compreender sobre o processo de aquisição da escrita no período de alfabetização. Para compreender tais conceitos, inspirei-me em: Soares (2003, 2004, 2010, 2012, 2018), Barbosa (1994), Carvalho (2015), Frade (2005), Kleiman (1995), Mortatti (2004), Picolli, Camini (2012), Ferreiro (1985) e Bublitz (2010).

No terceiro capítulo exploro uma pesquisa mais documental, debruçando-me sobre as leis, normativas e políticas públicas que, ao longo do recorte histórico de 2005 a 2018, foram criadas e aprimoradas em prol da educação. Faço um estudo sobre: o Pró-Letramento, a Ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos, o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Após esta parte inicial, em que trato dos referenciais bibliográficos e a importância destes para o corrente trabalho, há o capítulo quatro em que me coloquei a descrever os procedimentos metodológicos deste estudo, faço nele uma aproximação as ideias dos seguintes autores para embasar o estudo: Ferreira (2002), Chemin (2015), Gil (2010), Mezzaroba e Monteiro (2009) e Lakatos e Marconi (2003). Posterior ao procedimento metodológico encontra-se a descrição e a análise de dados, as quais compõem o capítulo cinco. E, por fim, no capítulo seis, há o fechamento deste trabalho.

2 CONCEITUAÇÃO: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Para compreender um pouco mais o tema desta pesquisa, se fez necessária a conceituação dos termos alfabetização e letramento, assim como um estudo documental das políticas públicas brasileiras que foram criadas e entraram em vigor no período histórico de 2005 até o ano de 2018. Desta forma, no primeiro momento faço um estudo sobre o conceito de alfabetização, valendo-me dos referenciais: Barbosa (1994), Soares (2010), Picolli, Camini (2012), Carvalho (2015) e Frade (2005).

Junto ao termo alfabetização, fez-se necessária a descrição dos métodos, pois entende-se que o processo de alfabetizar pode ocorrer quando o professor se apoia neles para poder compreender e adaptá-los, fazendo o uso deles para poder mediar, tanto o processo de alfabetizar quanto o processo de letrar seus alunos. Assim, para entender a respeito dos métodos, faço uso dos referenciais: Soares (2018), Mortatti (2004), Barbosa (1994), Carvalho (2015), Frade (2005) e Bublitz (2010).

Explora-se também o conceito de letramento, o qual vem sendo usado como um conceito de uso social e próximo ao termo alfabetização. O que pode ser observado conforme os referenciais: Picolli, Camini (2012), Soares (1999, 2004, 2012), Kleiman (1995) e Mortatti (2004). Além disso, complementa-se o estudo com as contribuições de Piccoli e Camini (2012) e Ferreira (1985) sobre processo de aquisição da escrita no período de alfabetização.

2.1 O que é alfabetização?

A questão da aprendizagem da leitura é a discussão dos meios através dos quais o indivíduo pode construir seu próprio conhecimento pois, sabendo ler, ele se torna capaz de atuar sobre o acervo de conhecimento acumulado pela humanidade através da escrita e, desse modo, produzir, ele também um conhecimento (BARBOSA, 1994, p. 28).

Como afirma Barbosa (1994), o conhecimento se altera com o acúmulo de leituras de materiais escritos pela humanidade ao longo dos anos. Esta alteração também pode ser percebida no conceito de alfabetização que vem sofrendo mudança desde a sua conceituação, gerando novas pesquisas, diferentes formas de conceituação e novas metodologias para suprir a demanda de um “novo” alfabetizar.

A maioria das pessoas que atuam no campo educacional sabem que a alfabetização ocorre em diferentes tempos para cada um dos sujeitos, somando a isso o conjunto de especificidades culturais, sociais e históricas que os alunos carregam consigo ao longo do processo de alfabetização. De acordo com Barbosa (1994, p.23), muitas das “nações do mundo moderno [conseguiram] concretizar o projeto da alfabetização generalizada, superando os limites das sociedades de tradição oral”. Cabe ressaltar que no campo educacional há diferentes conceituações do que significa a palavra alfabetização, como pode ser observado a seguir.

Para Barbosa (1994), o processo de alfabetização é considerado o período em que há a instrumentalização, ou seja, em que se evidencia a busca do princípio fundamental do sistema alfabético. Em que se coloca no indivíduo a obrigatoriedade sobre o ato de ler, para posteriormente se apossar do sistema de escrita.

Já Soares (2010, p. 15-16) menciona que o ato de alfabetizar toma-se como um “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”, sinalizando ainda, que a alfabetização é um “[...] processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler)”. Acrescenta que, para, além disso, é também um processo em que há a compreensão ou a expressão de significados através dos códigos escritos.

Ainda no entendimento desta autora, a alfabetização:

[...] deverá basear-se em um conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem “mecânica” do ler/ escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia, em relação à língua oral, e, ainda os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita (SOARES, 2010, p. 18).

Piccoli e Camini (2012, p. 13) destacam que o processo de alfabetização é impossível de ser concebido em uma prática que tenha início e fim em um mesmo ano letivo. Para essas autoras, a alfabetização engloba “uma longa série de competências”, as quais levam os professores a um novo apelo devido aos avanços de teorias que se debruçaram a acompanhar as realidades sociais. Isso é perceptível, por exemplo, em termos legais, com a mudança do Ensino Fundamental para nove anos, Lei 11.274/06; com o estabelecimento do ciclo de alfabetização dos três primeiros Anos do Ensino Fundamental, Lei 13.005/14 e, atualmente, com a alteração deste ciclo para, apenas, os dois primeiros anos do Ensino Fundamental, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017¹.

Essas crescentes alterações nas normativas e políticas públicas foram modificando o conceito de alfabetização desde o seu surgimento. Cabe destacar que, apesar deste conceito se alterar ao longo dos anos, as práticas escolares usadas para efetivar o processo de alfabetizar continuam as mesmas em algumas escolas. E este foi um dos pontos, ao longo da graduação, que me inquietava e deixava-me com vontade de descobrir o porquê de as práticas pedagógicas não se alterarem mesmo com o surgimento de novas teorias, metodologias e políticas públicas apontando a necessidade de rever e repensar um “novo” alfabetizar.

Para expressar a ideia dos avanços nas teorias e metodologias referentes ao processo de alfabetizar, dialogo com Piccoli e Camini quando estas afirmam que:

[...] a escola continua apostando no quadro-negro atrás do professor e em um tempo enorme despendido na cópia de atividades, tempo que poderia ser mais bem aproveitado para raciocinar sobre o que de fato é objeto de aprendizagem da criança em uma classe em que a expectativa é a alfabetização (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 14).

Percebe-se com Piccoli e Camini (2012) o quanto hoje, por parte dos professores, há cada vez menos a preocupação em aproveitar o tempo disponível em sala de aula para elaborar objetivos que venham para somar ao processo de alfabetizar e letrar. Pois assim como as políticas públicas e normativas se alteram, o professor deixa de perceber e se debruçar em novos

¹ O estudo de tais políticas públicas será detalhado no subcapítulo seguinte.

objetivos necessários à sua turma, ou seja, não há um objetivo por trás do ato de, simplesmente, encher o quadro de escritas a serem copiadas pelos alunos. Neste tempo, o professor poderia utilizar-se de novos instrumentos em sua prática de alfabetizar.

Visto que estamos em um período em que as mídias estão presentes em praticamente todos os momentos e o surgimento de novas normativas e políticas públicas alteram frequentemente o ciclo de alfabetização nas escolas, evidencia-se a importância dos professores se posicionarem e argumentarem quanto a sua prática e métodos utilizados para alfabetizar, já que muitos destes profissionais partem do pressuposto de que “criar, inventar o seu próprio método, a partir de fragmentos do cotidiano docente, seria mais confiável” (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 14).

Carvalho aponta para diferentes teorias de aprendizagem para explicar que as práticas de alguns professores de valorizar “esta ou aquela” metodologia, se deve à formação que tiveram, bem como está relacionada ao momento histórico em que receberam suas formações enquanto profissionais. De acordo com Carvalho:

Diferentes teorias de aprendizagem se propõem a explicar como a criança aprende – por associação (estímulo-resposta), pela ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento (construtivismo), pela interação do aprendiz com o objeto do conhecimento intermediado por outros sujeitos (sociointeracionismo). Essas teorias, que assumiram a dianteira na formação de professores em diferentes momentos históricos, embasam (ou condenam) certos métodos e técnicas de alfabetização. Mas nem sempre explicam por que alguns alunos aprendem rapidamente e outros não (CARVALHO, 2015, p.15).

Como é possível perceber em Carvalho (2015), os métodos e as técnicas que foram surgindo ao longo dos anos são influentes no processo de alfabetização dos alunos. O que nos faz perceber o quanto as mudanças, tanto por parte das teorias adotadas, quanto dos métodos utilizados compõem a complexificação das realidades alfabetizadoras a que os alunos estão expostos. Cabe aos professores a parte mais difícil, pois deles “exige-se um ensino quase sob medida, personalizado para os postulados estilos de aprendizagem de cada criança” (PICCOLI, CAMINI; 2012, p. 13), visto que cada aluno chega na fase de alfabetização com um nível de leitura e escrita diferentes, assim como interesses e vivências diferenciada dos demais colegas de classe.

Percebe-se que em uma mesma turma, os níveis de leitura e de escrita podem ser variados. O contato dos alunos com materiais e instrumentos que potencializam a sua fase de

alfabetização podem ter-se dado em diferentes momentos em casa, ou apenas quando ingressam no ambiente escolar. Um dos fatores que pode dificultar o trabalho do alfabetizador é a diferença na bagagem de conhecimento que cada aluno traz consigo ao ingressar nos anos iniciais.

Por consequência, o professor busca compor sua trajetória educativa para alfabetizar seus alunos fazendo a escolha de diferentes métodos que possam lhe auxiliar ao longo do processo de alfabetizar e letrar turmas. Como pode ser percebido nos apontamentos de Frade:

[...] o professor alfabetizador precisa sim dominar os métodos clássicos de alfabetização, mas também uma série de outros procedimentos relacionados à organização do tempo e espaço na sala de aula, à escolha dos melhores materiais e situações de ensino, à definição de conteúdos e do ambiente de uso da cultura escrita na sala de aula. Ele precisa também pesquisar o desenvolvimento dos alunos e o conhecimento que estes e suas famílias têm sobre as práticas de escrita. Além disso, precisa observar como os alunos estão compreendendo os conteúdos ensinados, para avaliar as alterações que deve fazer em seu trabalho e no trabalho de alfabetização da escola (FRADE, 2005, p. 18-19).

Frade (2005) enfatiza o quanto o professor precisa de estudos permanentes sobre os alunos e o quanto o olhar atento sobre eles, em todos os momentos, facilita seu trabalho como alfabetizador. Os métodos escolhidos pelo professor podem variar, ou seja, o professor deverá escolher aquele que julgar ser mais próximo ao que ele defende ser o ideal para alfabetizar e letrar seus alunos, assim como, escolhê-los pensando no melhor método para auxiliar seus alunos na leitura e na escrita. No que se refere aos métodos de alfabetização, os quais são mencionados pela autora e devem ser “dominados” pelo alfabetizador, temos eles agrupados em dois grandes grupos: os métodos sintéticos (método alfabético, o método fônico, o método silábico) e os métodos analíticos (métodos global de contos, o de sentencição e o de palavração). Mas, afinal, o que são os métodos de alfabetização?

2.2 O que são métodos de alfabetização?

Os métodos de alfabetização, os quais são usados no processo de alfabetizar e letrar os alunos, nada mais são do que “[...] um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientam a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, que é o que comumente se denomina alfabetização” (SOARES, 2018, p. 16, grifos do autor). Os métodos de alfabetização, ao longo dos anos, passaram por várias divergências e desacordos perante a

escolha de qual seria o mais ideal para se efetivar o processo de alfabetização dos alunos. Disputas e alternância ainda hoje são percebidas quanto aos métodos a serem usados.

Estes impasses na escolha de um método para alfabetizar tiveram início desde as décadas finais do século XIX, momento em que começou a se consolidar a escolarização do sistema público de ensino, implementando um processo que proporcionasse às crianças o domínio da leitura e da escrita (SOARES, 2018). Com isso, pode-se perceber que o aspecto da universalização da educação gerou no Brasil diversas tentativas de solução, como afirma Mortatti:

Seja por meio de política públicas em âmbito federal, estadual ou municipal ou de iniciativas mais localizadas e mesmo não governamentais, essas tentativas de solução vêm focalizando ora métodos de ensino da leitura e da escrita, ora a formação do professor, ora processos cognitivos do aluno, ora a estrutura e funcionamento do sistema de ensino, ora, ainda, alternativas não escolares (MORTATTI, 2004, p. 28).

Evidencia-se o quanto este “problema” acompanha a história da educação brasileira por mais de um século desde a sua implementação no modelo republicano de escola pública, até os dias atuais. Porém, na atualidade percebe-se que as disputas estão entre quais são os corretos e mais viáveis métodos para fazer uso ao longo do processo de alfabetização dos sujeitos. Com base nisso, cabe apresentar os métodos de alfabetização que compõem os métodos sintéticos e os métodos analíticos.

2.2.1 Métodos sintéticos

O caminho sintético é o mais antigo de todos, tem mais de 2000 anos [...]. Em seus primórdios, o chamado método sintético seguia os seguintes procedimentos: o aprendiz deveria dominar o alfabeto, nomeando cada uma das letras, independente de seu valor fonético e de sua grafia. O aprendiz aprendia repetindo em coro, soletrando. Após esse período, era apresentada a grafia das letras do alfabeto e, numa primeira síntese, apresentavam-se as sílabas, sistematicamente e em ordem. Em seguida, eram introduzidas as palavras mais simples (monossílabas) e depois, as mais longas, consideradas de pronúncia mais difícil (BARBOSA, 1994, p. 46-47).

Percebe-se que os métodos sintéticos correspondem ao método que vai das partes para o todo, ou seja, “[...] partem da letra, da relação letra-som, ou da sílaba, para chegar à palavra” (CARVALHO, 2015, p. 18). Este procedimento pode ser observado no método alfabético ou da soletração, no método fônico e no método silábico ou silabação, em que se baseiam no pressuposto “[...] de que a compreensão do sistema de escrita se faz sintetizando/juntando

unidades menores, que são analisadas para estabelecer a relação entre a fala e sua representação escrita, ou seja, a análise fonológica” (FRADE, 2005, p. 23).

O método da soletração, ou alfabético, pertence ao grupo dos métodos sintéticos e é o mais antigo entre os métodos. Ele se baseia nos estímulos visuais e auditivos, para fazer o uso da memorização como um recurso didático, não fazendo a utilização da atenção para o significado das palavras ou letras, pois estas poderão estar fora do contexto. O objetivo maior deste método “[...] é ensinar a combinatória entre letras e sons. A leitura propriamente dita fica para segunda etapa. Partindo de unidades simples, as letras, o professor tenta mostrar que essas quando se juntam representam sons, as sílabas, que por sua vez formam palavras” (CARVALHO, 2015, p. 22).

No método fônico, o qual também pertence ao grupo dos métodos sintéticos, se tem como princípio o ensino das relações entre sons e letras, para que assim seja possível se relacionar a palavra falada com a palavra que é escrita, iniciando pela unidade mínima que é o som. Para complementar esta ideia, Carvalho (2015, p. 24) aponta que na aplicação do método fônico o professor centra a atenção “[...] para a dimensão sonora da língua, isto é, para o fato de que as palavras, além de terem um ou mais significados, são formados por sons, denominados fonemas. Fonemas são unidades mínimas de sons da fala, representados na escrita pelas letras do alfabeto”.

Atualmente, o método fônico engloba também o processo de consciência fonológica, a qual é apresentada por Bublitz (2010, p. 33) como “[...] uma habilidade metalinguística que se refere à representação consciente das propriedades fonológicas e das unidades que constituem a fala, incluindo a capacidade de refletir sobre os sons da fala e sua organização na formação das palavras”. Dessa maneira, a autora defende o método fônico no processo de alfabetização, uma vez que o reconhecimento das unidades sonoras que compõem a fala precede o reconhecimento das letras. A referida autora menciona, ainda, que a habilidade metalinguística, processo de reflexão acerca dos sons da fala, é fundamental para a compreensão do princípio alfabético. Segundo Bublitz (2010), a consciência fonológica pode e deve ser estimulada por meio de atividades lúdicas já no período que antecede o Ensino Fundamental.

Já no método silábico ou o método da silabação, a principal unidade a ser analisada pelos alunos é a sílaba. E para desenvolver este método “[...] geralmente é escolhida uma ordem de apresentação, feita segundo princípios calcados na ideia ‘do mais fácil para o mais difícil’, ou seja, das sílabas ‘simples’ para as ‘complexas’” (FRADE, 2005, p. 27), respeitando a ordem

consoante-vogal e, posteriormente, o ensino de consoante-consoante-vogal. Para Carvalho (2015), o método silábico faz a separação entre o processo de alfabetizar e letrar os sujeitos, pois parte-se de que a compreensão leitora destes sujeitos é posterior à aprendizagem do processo de decodificar.

2.2.2 Métodos analíticos ou globais

Os métodos analíticos ou globais correspondem aos métodos que partem do todo para as partes, ou seja, ao longo deste processo o sujeito terá o contato, como ponto de partida, com as “[...] unidades maiores da língua, como com o conto, a oração ou a frase” (CARVALHO, 2015, p. 18).

Este método chegou ao Brasil na década de 1920, através da Escola Nova, tornando-se para os alfabetizadores uma importante inovação, sendo que a fundamentação teórica considerava “[...] a realidade psicológica da criança, a necessidade de tornar a aprendizagem significativa e, para isso, partir da compreensão da palavra escrita, para dela chegar ao valor sonoro de sílabas e grafemas” (SOARES, 2018, p. 18). E a partir desta conceituação cabe destacar a existência do método global de contos, do método de sentencição e do método de palavração, os quais são apresentados a seguir.

Método global de contos, ou também conhecido como método de contos, é o método global mais antigo. Este método consiste em partir do texto, como princípio, para poder alfabetizar. O pressuposto de tal método, segundo Carvalho (2015, p. 33) é “[...] explorar o grande prazer da criança em ouvir histórias para introduzi-la ao conhecimento da base alfabética da língua e ao gosto pela leitura”.

Conforme a referida autora, neste modelo de método, a história é apresentada por completo, mas o texto passa a ser desmembrado em frases ou orações e é neste período que se supõe que a criança aprende a reconhecer globalmente e a repetir as frases, em uma espécie de pré-leitura. Após este passo dado, vem a etapa do reconhecimento das palavras, as quais, normalmente, aparecem repetidas inúmeras vezes, fazendo com que a criança reconheça-as com mais facilidade. Somente após este processo é que a criança alcança a etapa de divisão das

palavras, ou seja, a silabação, e finalmente terá a capacidade de decompor as palavras e formar novas palavras com as sílabas previamente estudadas.

No método da palavração tem-se a ênfase na palavra, ou seja, o professor apresenta uma palavra ao aluno, que posteriormente irá decompô-la em sílabas. Como aponta Frade (2005), a diferença desse método para o método de silabação/ silábico, é que as palavras não têm a obrigatoriedade de serem decompostas no início do processo, são aprendidas a partir de um todo (textos ou orações) e por reconhecimento, não possuem o princípio de iniciar do mais simples para o mais complexo. E o mais importante é que estas palavras tenham sentido para os alunos.

O método da sentencição, assim como o método da palavração possui a ênfase na palavra, mas não, necessariamente, só sobre ela, como também podendo envolver frases. No desenvolver deste método os alunos reconhecem e compreendem o sentido da sentença, a qual será decomposta em palavras, e após cada uma destas, em sílabas.

Além dos métodos analíticos/ globais apresentados, encontram-se ainda, em materiais bibliográficos, a presença dos métodos: Método ideovisual de Decroly, Método natural de Freinet, Método Paulo Freire², Método natural e Método de imersão³, os quais podem ser aprofundados conforme referências bibliográficas sugeridas.

Como se percebe, existe uma vasta possibilidade de métodos a serem seguidos, ou então, usados como base para construir com os alunos o processo de alfabetização e letramento. Quanto a isso, Carvalho aponta:

Para a professora, seja qual for o método escolhido, o conhecimento das suas bases teóricas é condição essencial, importantíssima, mas não suficiente. A boa aplicação técnica de um método exige prática, tempo e atenção para observar as reações das crianças, registrar os resultados, ver o que acontece no dia a dia e procurar soluções para os problemas dos alunos que não acompanham (CARVALHO, 2015, p. 46).

Enfatiza-se em Carvalho (2015) que um método por si só não é milagroso, precisa de um professor atento a suas práticas e a seus alunos, pois é desta forma que poderá criar seu próprio caminho, adaptando um método já existente, criando recursos e inovando a sua prática

² Métodos que podem ser encontrados descritos em: CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 35-45.

³ Métodos que podem ser encontrados descritos em: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. p. 38-39.

e seu jeito de alfabetizar. Compreende-se, nesta perspectiva, a alfabetização como um processo que envolve o saber ler e escrever ao qual o indivíduo perpassa, sendo um movimento que o acompanha durante toda a sua vida.

Defende-se esta ideia, pois ao longo de sua vida, ele estará sujeito a diferentes formas de leitura e escrita fazendo o uso de conhecimentos prévios para a identificação e apropriação dos símbolos. Mas além do conceito de alfabetização, alguns autores têm se dedicado ao estudo do conceito de letramento, que faz uma conexão ao processo já mencionado, fazendo uso social do conhecimento.

Desta forma o termo alfabetização, após constatações em pesquisas de Censos Demográficos datadas até metade do século passado, foi ampliado. Percebe-se que nos dias atuais não basta declarar-se como um sujeito que sabe ler e escrever, mas “[...] saber usar a leitura e a escrita para exercer uma prática social em que a escrita é necessária” (SOARES, 2003, p. 10-11). Consequentemente, surge um novo termo, intitulado letramento que será estudado no subcapítulo a seguir.

2.3 O que é letramento?

Piccoli e Camini (2012, p. 17) assinalam que o “[...] letramento, no Brasil, teve sua origem documentada no campo das ciências linguísticas e da educação a partir da segunda metade dos anos de 1980”. O que mostra que durante anos este conceito ficou obscuro e mal compreendido, visto que muitos autores enfatizam o processo de alfabetização e não mencionam o letramento ao longo de suas discussões.

De acordo com Mortatti (2004) é preciso aprender a ler e a escrever. Todavia, nos dias atuais, além destes saberes é preciso também “saber utilizar a leitura e a escrita” de acordo com as exigências a que somos expostos na sociedade. E este aspecto, este algo a mais, é o que está sendo conceituado como “letramento”.

Quanto ao letramento, Soares afirma que:

Antes, nosso problema era apenas o do “estado ou condição de analfabeto” - a enorme dimensão desse problema não nos permitia perceber esta outra realidade, o “estado ou condição de quem sabe ler e escrever”, e, por isso, o termo **analfabetismo** nos bastava, o seu oposto - **alfabetismo** ou **letramento** - não nos era necessário [...] é preciso também saber fazer o uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente - daí o recente surgimento do termo **letramento** [...](SOARES, 2012, p. 20, grifos da autora).

Se antes, como aponta Soares (2012), os problemas estavam relacionados ao analfabetismo e suas altas taxas de sujeitos não leitores e escritores, hoje tem-se o uso dos termos alfabetização e letramento que vinculam-se um ao outro e nos convidando a pensar como ocorrem tais processos. Magda Soares (2004, p. 8) ressalta, ainda, o quanto o letramento no Brasil surge “[...] sempre [enraizado] no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento”. Percebe-se que quando se trata de adultos e crianças, o termo letramento extrapola as fronteiras escolares e começa a fazer parte da sociedade como um todo, fazendo-se presente nas mais variadas atividades a que os sujeitos circulam e participam no dia-a-dia.

As autoras Piccoli e Camini (2012) enfatizam que por muito tempo as escolas brasileiras deixaram de evidenciar a importância do real significado que o conceito de letramento gostaria que fosse destacado, ou seja, “a importância do alfabetismo em uso”, que nada mais é do que a significação que a leitura e a escrita passam a ter na cultura e diferentes ambientes sociais em que os sujeitos se inserem. Percebe-se a complexidade do termo quando a autora Kleiman (1995) salienta que o termo letramento pode significar uma prática discursiva oralizada em determinado grupo social.

Enfatiza-se nesse processo oral, que ocorre tanto com adultos quanto com crianças, que o letramento vai além do saber ler e escrever, mas se passa a aplicá-lo pelo seu uso social. O que remete a ideia de que não existe apenas uma forma de letrar o sujeito, mas várias maneiras, pois se este sujeito se integra a mais de um contexto social, por consequência terá diferentes contatos com a leitura e a escrita.

De acordo com Kleiman:

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas apenas com um tipo de prática de letramento [...]. Já outras agências do letramento, como a família, a igreja, a rua – como lugar de trabalho –, mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Com estas múltiplas agências de letramentos, as quais são parte responsável pelas práticas leitoras, entende-se como letrado aquele sujeito que se apropria tanto da escrita quanto da fala e passa a usá-las com fluência nas diferentes situações, tanto sociais quanto profissionais, a que é exposto.

Nesta concepção, de que existam mais de uma agência em que o processo de letramento ocorra, é que se instaura a cibercultura, que como aponta Mortatti (2004, p. 99) estrutura-se em “[...] um outro espaço, a tela do computador, para a leitura e a escrita, e que não mais exige tecnologia tipográfica, mas digital”. Desta maneira podemos observar, hoje, que apenas se alteraram os instrumentos para que se efetive o processo de letramento, mas o objetivo do processo continua o mesmo. Assim como o mundo tecnológico, na contemporaneidade, se altera com um piscar de olhos, por que as metodologias de alfabetização e letramento abordadas pelos professores em sala de aula não acompanham tal manobra?

É possível perceber que hoje as práticas de letramento usadas por professores para desenvolver em seus alunos o ato de escrever no ambiente escolar, se sustentam em um modelo equivocado de letramento, pois baseia-se em um letramento autônomo. Este pode ser percebido nos apontamentos de Kleiman (1995, p.21), em que “[...] essa concepção pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que esta forma está associada quase que de forma causal com o progresso, a civilização, a mobilidade social”. Maneira errônea de se pensar o letramento, pois como já mencionado as práticas letradas mudam conforme o contexto a que estes sujeitos estão inseridos, bem com as condições sociais, culturais e econômicas.

2.4 As contribuições da Psicogênese da Língua Escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky

Mesmo com a definição de alfabetização, letramento e dos diferentes métodos que podem ser utilizados para alfabetizar, ainda assim, pode haver dúvidas quanto ao “como” estes sujeitos se apropriam da cultura escrita, ou ainda, “de que maneira” este fato ocorre. Assim, recorri a estudos de Piccoli e Camini (2012) e Ferreiro (1985) para compreender sobre o processo de aquisição da escrita no período de alfabetização.

As autoras Piccoli e Camini (2012) apontam que foi através de estudos de Ferreiro e Teberosky, sobre o que as crianças sabem antes da escolarização, que o campo da educação passou a enfatizar olhares mais atentos às intervenções e aos processos didáticos a serem utilizados como ferramenta do ato de ensinar. Assim, desconstruindo a ideia de que algo pronto, um único método seria o suficiente para alfabetizar uma turma inteira, por exemplo. Mas a “psicogênese da língua escrita” como denominaram as autoras Ferreiro e Teberosky, não veio à tona para substituir as práticas, métodos e metodologias de ensino que as escolas já possuíam em vigor, ela veio para mexer as estruturas, pôr os professores a pensar, a questionar-se sobre os contextos escolares a que estes sujeitos estavam inseridos. Neste sentido, cabe destacar que os níveis psicogenético, a que as autoras propõe um estudo e uma análise, são utilizados para avaliar em qual o grau determinado sujeito possui perante a consciência de leitura e escrita.

Piccoli e Camini (2012) apresentam em seu livro, de maneira resumida, a abordagem desenvolvida por Ferreiro e Teberosky, referente a uma pesquisa aos níveis de escrita dos alunos, as autoras apresentam os cinco níveis. No primeiro nível, segundo Ferreiro (1985) estariam as crianças cuja escrita se dá através de traços típicos, os quais a própria criança reproduz como um forma básica de escrita. Além disso, destaca que nesta fase “[...] a escrita não pode funcionar como veículo de transmissão de informação: cada um pode interpretar sua própria escrita porém não a dos outro” (FERREIRO, 1985, p. 183), mencionando ainda que a leitura daquilo que estes sujeitos escrevem se dá sempre de maneira global, ou seja, a maioria parte do pressuposto de que cada letra vale pelo todo de uma palavra ser representada.

Para o nível dois, Ferreiro (1985, p. 189) aponta que “[...] para poder ler as coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes) deve haver uma diferença objetiva na escrita”, mostrando o quanto o aluno correspondente a este nível faz diferenciações na escrita, normalmente fazendo variações entre a ordem das letras, ou seja, de uma palavra para outra faz

uso do mesmo conjunto de letras, porém, ordena-as de modo diferente para outras palavras.

No nível três os alunos já estão na tentativa de valorizar o som das letras, ou como afirma Ferreiro (1985, p. 193, grifos da autora) “nesta tentativa, a criança passa por um período da maior importância evolutiva: cada letra vale por uma sílaba. É o surgimento do que chamamos a hipótese silábica”. Desta maneira o aluno passa por uma produção particular de escrita, momento em que ainda não há a inferência do adulto, uma transmissão por parte do adulto a criança.

Ao quarto nível elencam-se as crianças em transição de nível, ou seja, aquelas que estão em uma passagem do nível silábico para o nível alfabético. Ou ainda, como afirma Ferreiro (1985, p. 196-209, grifo da autora) “[...] a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá ‘mais além’ da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafias [...] e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica [...]”, apontando que esta transição é extremamente importante para que a criança possa identificar os diferentes fonemas e composição que as palavras possuem.

Por fim, tem-se o nível cinco, que seria o marco final da evolução escrita, ou seja, uma escrita alfabética por parte do sujeito. Ao chegar neste nível, o sujeito já perpassou por diferentes formas de compreender cada uma das partes que compõe a escrita, seja por meio da sílaba ou da análise dos fonemas. Porém, “isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: a partir desse momento a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito” (FERREIRO, 1985, p. 213, grifo da autora).

Para divulgar métodos e práticas de alfabetização e letramento no meio educacional, as políticas e normativas públicas vêm tentando aprimorar os processos em diferentes momentos históricos. A seguir destaco algumas Leis, Documentos e Política Públicas que foram criadas em prol da educação no Brasil.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS E NORMATIVAS EM ALFABETIZAÇÃO: UM RECORTE HISTÓRICO

Neste terceiro capítulo, apresento as políticas públicas brasileiras de maneira conceitual e documental em um recorte de linha histórica, partindo do ano de 2005 até o ano de 2018, menciono neste estudo: o Programa Pró-Letramento e o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); além das normativas: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, e o Plano Nacional de Educação.

Início este capítulo com um trecho retirado da obra Educação e Letramento de Maria do Rosário Longo Mortatti, que apresenta que “é, [...] dever do Estado proporcionar, por meio da educação, o acesso de todos os cidadãos ao direito de aprender a ler e a escrever, como uma das formas de inclusão social, cultural e política e de construção da democracia” (MORTATTI, 2004, p. 15), enfatizando o quanto “todos” os sujeitos possuem, ou deveriam possuir, este direito de aprender a ler e a escrever.

Sabe-se que há uma vasta fundamentação legal em relação à educação no Brasil, principalmente, no que se refere ao Ensino Fundamental, mais especificamente, o ciclo de alfabetização, que aqui foi levado em consideração. A seguir fez-se uma análise bibliográfica dos documentos e leis que foram surgindo para complementar a ideia de uma “educação para todos” (CF/88). Ressalto ainda, que tal apresentação ocorre no recorte temporal do ano de 2005 a 2018.

As políticas públicas no campo educacional surgiram, com mais veemência, no contexto de transição da ditadura militar para o período de democracia (MORTATTI, 2004). Percebeu-se, naquele período, a necessidade de leis que amparassem o ensino da leitura e da escrita, tornando reais as propostas de ação para a implantação da escola democrática.

Como enfatiza Mortatti (2004), foi ao longo das mudanças de governo – do período da ditadura para o período da democracia - que se fez necessária a efetivação de um projeto de educação democrática, a qual firmava-se em teorias e práticas pedagógicas que tinham como princípio a educação, a escola, o ensino e a alfabetização dos sujeitos. Este processo deu origem a discussões e novas proposições frente à gestão da educação. É justamente na transição de governo que foram registradas a Constituição Federal de 1988, a Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1997, para o Ensino Fundamental. E junto delas “[...] um conjunto de iniciativas estaduais e nacionais relativas, principalmente, ao ensino e aprendizagem da leitura e escrita, articuladas com o desenvolvimento de estudos e pesquisas acadêmicos sobre a educação e alfabetização” (MORTATTI, 2004, p. 72).

Com tantas reviravoltas, criações de Leis e Documentos que foram sendo estabelecidos na intenção de melhorar a situação educacional do Brasil houve a necessidade de novos esforços para que fosse possível a universalização do Ensino Fundamental e a erradicação do analfabetismo em nosso país. Com esta postura estipulada, passou-se a enfatizar, discutir e analisar propostas a partir da troca de experiências com demais países, possibilitando pensar que estas alternativas pudessem ser aplicadas em nosso país. A exemplo, tem-se a Conferência Mundial de Educação para Todos, que ocorreu em Jontiem, Tailândia, no ano de 1990, na qual o Brasil participou e neste evento fez a assinatura da Declaração de Jontiem.

Tal Declaração, assinada ao longo desta Conferência deu subsídios para que o país avalie, decenalmente, o nível de educação que o país se encontra. Esta avaliação ocorre através do Plano Decenal, o qual possui metas com a objetividade de avaliar e encaminhar os resultados, referente às melhorias e/ou às problemáticas educacionais, ao longo da década, para a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Esta por sua vez, possui a função de mostrar e apresentar os significativos avanços e retrocessos de cada um dos países participantes da Conferência Mundial de Educação para Todos.

Ao longo deste contexto, de mudanças na educação e diferentes concepções sobre a alfabetização e letramento, tem-se a afirmativa de que para a resolução dos problemas educacionais de alfabetização é preciso, “[...] ora focalizar nos métodos de ensino da leitura e escrita, ora a formação do professor, ora os processos cognitivo do aluno, ora a estrutura e funcionamento do sistema de ensino, ora ainda, alternativas não escolares” (MORTATTI, 2004, p. 28), partindo desta perspectiva, surgem algumas tentativas de solução, por meio de políticas

públicas e de normativas. São sobre estas que faço a apresentação a seguir, no recorte temporal no período de 2005 a 2018.

3.1 Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação

O programa Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação, foi criado no ano de 2005, com o objetivo principal de ofertar formação “[...] continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem de leitura, escrita e matemática nos anos ou séries iniciais do ensino fundamental” (BRASIL, 2012a, p. 1). O programa visava oferecer aos professores maior suporte a sua ação pedagógica, bem como contribuir para que o conhecimento e a aprendizagem de seus alunos fossem elevados, levando em consideração situações que incentivem seus alunos à reflexão e à construção de conhecimentos, principalmente, ligados à área de língua portuguesa e matemática.

Para tal contexto, é importante salientar que a formação continuada do professor foi uma exigência profissional, a qual visava o aperfeiçoamento deste sujeito, bem como uma reflexão e uma investigação sobre a sua prática. Para dar conta de tal demanda, incumbiram-se na elaboração e realização desse Programa o Ministério da Educação (MEC), Universidades Parceiras e adesão dos estados e municípios, sendo que a cada um destes parceiros atribuiu-se uma função.

O Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Básica é denominado como um Coordenador Nacional do Programa, o qual tinha a função de elaborar Diretrizes e critérios para que os cursos ofertados aos professores da rede tivessem “[...] recursos financeiros para a elaboração e a reprodução dos materiais, e a formação dos orientadores/tutores” (BRASIL, s/d). Dentro da proposta de formação surgem as Universidades, as quais firmaram uma parceria com o MEC, através de convênios, tornando-se responsáveis pelo desenvolvimento e produção de materiais para os cursos que seriam ministrados. Além disso, as Universidades possuíam ainda a função de formar e orientar o professor orientador/tutor e também, sendo de sua responsabilidade, coordenar seminários e fazer a certificação dos professores cursistas.

Estes serviços de formação continuada ao professor que são ofertados pelas Universidades conveniadas, passam a ser buscados pelas Secretarias de Educação, as quais são responsáveis pelo Sistema Público de Ensino. As Secretarias, por sua vez, possuem a função de

ir em busca de formação para seus profissionais da Educação Básica, além disso, acompanham e executam as atividades nas redes que são de sua competência. O que mostra, o quanto há, por parte do governo, a influência sobre a Educação.

Porém, o que se percebe é que essa influência exercida na educação é coordenada pelo próprio governo, em função de seus anseios de formar os sujeitos em uma determinada categoria, dando aos governantes maior liberdade de elaborarem políticas públicas na intenção de suprir as demandas e necessidades em prol da sociedade. Por exemplo, quando no documento, o MEC aponta que a formação dos professores deva ocorrer para que haja a “[...] melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental” (BRASIL, s/d), sabe-se que, no Brasil, as políticas públicas, bem como os programas que apoiam alguma área específica do desenvolvimento, surgem quando há a necessidade de melhorias de determinada realidade.

Desta forma, o Programa do Pró-Letramento surgiu no formato de um curso de aperfeiçoamento, destinado aos professores da rede Pública de Ensino. Desenvolveu-se tal Programa para que os professores fossem capazes de efetivar, ainda nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a leitura e a escrita, ou seja, o ato de letrar os alunos, tanto na área da língua portuguesa como na área da matemática. O foco deste programa bem como a influência e/ou a preocupação do governo em elaborá-lo evidencia uma maneira de afetar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Pode-se observar a preocupação do governo ao elaborar tal Programa, quando no Guia Pró-Letramento da área de alfabetização e linguagem (2008) menciona-se que o trabalho docente deve estar embasado no ensino da alfabetização e na aprendizagem dos alunos, visto que é a partir destas práticas pedagógicas e do uso da língua nos mais variados contextos sociais que irá valorizar o aprendizado dos alunos. Tal perspectiva só será possível que ocorra se a prática do professor, em sala de aula, não for apenas baseada na transmissão dos conhecimentos e/ou dos conteúdos. Como afirma o referido Guia, esta construção de saberes referentes a área da alfabetização não pode ser “[...] só o desenvolvimento de capacidades necessárias às práticas de leitura e escrita, mas também de fala e escuta compreensiva em situações públicas (a própria aula é uma situação de uso público da língua)” (BRASIL, 2008, p. 9-10).

Percebe-se que tal Programa não está preocupado somente em alfabetizar os alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental, mas há ainda a preocupação com a aquisição da língua e os contextos letrados a que estes sujeitos estão inseridos. Desta forma, enfatiza-se o quanto

os métodos utilizados pelo professor tornam-se facilitadores no processo da aprendizagem da língua escrita e falada.

Através dos materiais de ensino, do guia geral e dos DVDs disponíveis para serem baixados no site do MEC⁴, pode-se encontrar elementos para entender que a ideia central do Programa não era apenas capacitar os professores da rede pública de ensino para trabalhar as formas de letrar seus alunos em sala de aula. O programa vai além do letrar, ele sugere a ideia de alfabetizar letrando. Os professores da rede pública de ensino possuíam o desafio de conciliar o processo de alfabetizar e o de letrar a seus alunos “[...] de maneira articulada e simultânea [...]” (BRASIL, 2008, p. 13), enfatizando o quanto os Programas criados pelo governo, mesmo que não destinado aos alunos, de maneira ou outra acabam por influenciar a forma de aprender desses sujeitos, seja por mediação ou pela exposição dos conteúdos por parte dos professores.

3.2 Ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos

O Ensino Fundamental de Nove Anos foi implementado através da Promulgação da Lei Federal de número 11.274 de fevereiro de 2006 que estabelece a obrigatoriedade da implantação, em todas as escolas do país, do Ensino Fundamental com a duração de nove anos. A matrícula passa a tornar-se obrigatória aos alunos a partir dos 6 (seis) anos de idade, tendo como objetivo principal ampliar a escolarização da população brasileira.

A ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos de idade não foi apenas sancionada para aumentar a duração deste nível de ensino, mas para que fosse possível que crianças de seis anos tivessem o direito à Educação sendo efetivado, visto que “[...] uma parcela significativa da população brasileira que se encontrava, até então, privada da educação escolar ou sem garantia de vagas nas instituições públicas de ensino [...] entram em contato com uma cultura da qual devem se apropriar” (MACIEL; BAPTISTA; MONTEIRO, 2009, p. 7). Sendo assim, os alunos que antes frequentavam as pré-escolas com seis anos, passaram a frequentar o primeiro ano do ensino fundamental, com esta idade.

Com o sancionamento desta Lei houve a previsão de que “[...] ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento” (BRASIL, 2009, p. 5). Tal perspectiva não era compreendida

⁴ Site disponível pelo link <<http://portal.mec.gov.br/pro-letramento>>.

por todos. Havia aqueles que discordavam sobre a inclusão de crianças com seis anos no Ensino Fundamental, assim como pessoas a favor, como destaca-se em um dos Documentos publicados pelo portal do MEC:

De um lado, argumenta-se acerca da inadequação do trabalho com a língua escrita nessa faixa etária por considerá-lo uma antecipação indesejável de um modelo escolar típico do Ensino Fundamental [...]. De outro lado, o trabalho com a língua escrita desde a educação infantil é avaliado positivamente e incentivado como uma medida “compensatória” ou propedêutica com vistas à obtenção de melhores resultados nas etapas posteriores da educação básica (MACIEL; BAPTISTA; MONTEIRO, 2009, p. 13).

Comestes contrapontos referentes à perda ou ganho de possibilidades e resultados da criança ao ingressar aos seis anos de idade no Ensino Fundamental, houve, por parte do governo, a necessidade de criação de um Documento. Este, por sua vez, teve a pretensão de “[...] demonstrar que o aprendizado da linguagem escrita, desde a mais tenra idade, se constitui numa ferramenta fundamental para assegurar às crianças, como atores sociais que são, sua inclusão na sociedade contemporânea” (MACIEL; BAPTISTA; MONTEIRO, 2009, p. 14), possibilitando aos professores uma maior e melhor compreensão de como se daria a adaptação, escolarização e ensino destas crianças no ambiente escolar.

Em especial, pelo fato de que a Lei 11.274/06, estabelecia o prazo de implementação do sistema de Ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos, em todas as escolas do país até o ano de 2010. Ou seja, as escolas tiveram o prazo de quatro anos para colocar em vigor tal lei. Porém, não bastava apenas colocar em vigor a Lei de Ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos, precisou-se de reestruturação tanto organizacional quanto de formação dos profissionais para atender tal demanda. E assim, o governo aponta no Documento⁵ estudos de Ariés, Piaget, Gouveia, Vygotsky e Leontiev sobre a aprendizagem da criança, que ao ser inserida em um contexto social letrado não mede esforços para se tornar um ser pertencente a este espaço.

Desta maneira, é possível perceber, em partes, o quanto esta proposta de ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos promoveu mudanças na organização e propostas didáticas dos professores, principalmente relacionadas ao ciclo de alfabetização dos alunos, porque foi

⁵ Documento intitulado “A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade” datado em 2009 e disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4034-crianca-seis-anos-opt&category_slug=marco-2010-pdf&Itemid=30192>.

ali que a mudança começou. Posteriormente, com a sequência da organização das séries em anos é que se pode ter uma melhor concepção de como se estruturaria o ensino e a aprendizagem. Como é enfatizada pelo MEC, em um de seus livros publicados, a aprendizagem das crianças, no que se refere à escrita quanto à sua aprendizagem, se forma através de elementos que condizem com seu universo infantil, com uma forma de dar significados ao que é construído por eles, para o que veem e o que experimentam ao longo deste percurso. O referido Documento aponta ainda que “[...] o direito de ter acesso ao mundo da linguagem escrita e dele se apropriar não pode descuidar-se do direito de ser criança, e há muitas maneiras de se respeitarem ambos os direitos” (MACIEL; BAPTISTA; MONTEIRO, 2009, p. 23).

Somente quando estas iniciativas documentais foram colocadas em prática é que se tornou perceptível a dimensão da necessidade de ordenamentos legais para uma data corte, por exemplo, a qual já havia sido estipulada no ano de 2005, pela Lei número 11.114, em que objetivava a matrícula obrigatória de crianças a partir 6 anos no Ensino Fundamental. Neste sancionamento o Ensino Fundamental ainda estava com sua formulação planejada para a duração mínima de oito anos. Mas quando essa Lei passou a ser usada para complementar a Lei de Ampliação do Ensino Fundamental foram revistos conceitos estipulados nela.

Neste contexto o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou um parecer de número 4 em 2008, em que apresentou a data corte “matrícula obrigatória para crianças a partir dos seis anos – completos ou a completar até o início do ano letivo – deverá ser adotado por todos os sistemas de ensino, até o ano letivo de 2010” (BRASIL, 2008, p. 2), mostrando o quanto se faziam necessários pareceres e novos ordenamentos para que pudessem suprir as dúvidas e demandas dessa nova reformulação da educação.

No decorrer da implementação da Lei de Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos surgiu também a necessidade do estabelecimento do ciclo de alfabetização para os três primeiros Anos do Ensino Fundamental, estipulado pela Lei de número 13.005, de junho de 2014, que prevê a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE). Neste Plano encontramos metas e estratégias para que a educação possa ser cumprida e assegurada em todos os municípios e regiões de nosso país.

Enfatiza-se nesta Lei, especificamente na meta de número 5, a necessidade de “[...] alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014, texto digital). Desta forma, sem exceções os alunos deveriam ser alfabetizados ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Este ciclo, dos três primeiros anos do

Ensino Fundamental, ficou conhecido nos Documentos do MEC (2009) como “ciclo da infância”, em que se ressalta a importância deste período para o ato de alfabetizar e de letrar estes sujeitos, assegurando o seu desenvolvimento através das mais variadas formas de expressão, bem como o acesso às áreas de conhecimento.

Porém, atualmente, este ciclo que englobava os três primeiros anos do Ensino Fundamental vem sendo reestruturado pela BNCC, de 2017, a qual será contemplada posteriormente, na medida em que ela reformula o ciclo de alfabetização e letramento para apenas os dois primeiros anos do Ensino Fundamental. E então, como será que se estrutura a organização escolar frente a tais mudanças? Quais serão as novas dificuldades e facilidades para que se faça tal adequação em nosso sistema de ensino?

3.3 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, lançado em 2012, foi um compromisso firmado entre os governos Federal, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios. Tal programa teve a intenção de atender a Meta de número cinco do Plano Nacional de Educação, a qual prevê “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014, texto digital). Ou seja, neste acordo firmado entre os governos já mencionados, teve-se o objetivo principal de garantir que todas as crianças fossem alfabetizadas na área de Linguagem e Matemática até o terceiro ano do Ensino Fundamental.

Para que tal proposta fosse colocada em prática houve a necessidade da formação dos professores alfabetizadores (1º ciclo do Ensino Fundamental). Desta forma, no ano de 2013 começou-se a fazer as formações com professores responsáveis pelo ciclo de alfabetização, um coordenador pedagógico por escola e, posteriormente, no ano de 2017 os professores da Educação Infantil passaram a fazer parte destas formações. As formações ocorreram na intenção de fazer com que os professores envolvidos pudessem aprofundar suas perspectivas de alfabetização, objetivando melhorar a aprendizagem dos alunos de todas as escolas brasileiras em Língua Portuguesa e Matemática, “[...] bem como a inclusão da Educação Infantil garantindo as perspectivas e as especificidades do trabalho de leitura e escrita com as crianças” (BRASIL, 2017a, p. 5).

Porém, no ano de 2016 houve mudanças no desenvolvimento do Pacto, pois ao ser considerados os dados produzidos pela Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) nos anos de 2013 e 2014, percebeu-se “[...] o baixo rendimento das crianças em Língua Portuguesa e Matemática” (BRASIL, 2017a, p. 4). Por este fato, o PNAIC de 2017 propôs novas ações pedagógicas ao longo das formações e da atuação dos formadores, assim como enfatizou o “[...] fortalecimento da capacidade institucional local, reforçando a importância de ter, na estrutura de formação e gestão, atores locais altamente comprometidos com os processos formativos e de monitoramento, avaliação e intervenção pedagógica” (BRASIL, 2017a, p. 7).

Neste contexto, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa estrutura quatro eixos em que há a atuação das propostas do Pacto, como são apresentadas a seguir. O primeiro diz respeito à Formação continuada aos professores Alfabetizadores que previa que aos professores seja ofertado o “desenvolvimento do curso do Pró-Letramento/PNAIC, elaborado especialmente para o programa pela UFPE⁶/CEEL⁷, que [articulou] os materiais e recursos dos demais eixos do programa: Materiais Didáticos e Literatura e Avaliação” (BRASIL, 2012b, p. 7). Além disso, o Pacto propõe que durante as formações fossem expostas tecnologias educacionais, metodologias ativas, técnicas, recursos e suporte didático- pedagógico para que os professores possam efetivar os direitos de seus alunos à aprendizagem.

O segundo, refere-se aos materiais didáticos que, até o ano de 2017, eram encaminhados às escolas. A exemplo dos materiais disponibilizados têm-se “[...] os Cadernos de Formação e os jogos pedagógicos do PNAIC, [...] as obras do Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE); os livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e vídeos da TV Escola” (BRASIL, 2017a, p. 17). Além destes materiais disponibilizados, houve distribuição das famosas “caixas amarelas”, as quais foram enviadas às escolas pelo Ministério da Educação (MEC) e enfatizavam a consciência fonológica, na intenção de desenvolver diferentes habilidades no processo de alfabetização do alunos através de jogos.

Além dos materiais didáticos destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental, o Documento Orientador do PNAIC enfatiza que há ainda materiais didáticos para os professores e coordenadores da Educação Infantil, bem como para a “[...] formação de articuladores e mediadores de aprendizagem do programa Novo Mais Educação tem como principal objetivo

⁶UFPE = Universidade Federal de Pernambuco

⁷CEEL = Centro de Estudos em Educação e Linguagem

apoiá-los na organização e encaminhamento de intervenções com os alunos do 5º ao 9º ano do ensino fundamental [...]” (BRASIL, 2017a, p. 19).

No terceiro eixo enfatiza-se a avaliação que é feita por parte do professor, diariamente em sala de aula, “[...] utilizando instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem” (BRASIL, 2012, p. 15), para que assim possa analisar quais são as dificuldades e/ou facilidades em aprender os conteúdos ensinados. Os professores que participaram das formações também são avaliados por seus orientadores. E é por meio destas avaliações que é possível perceber a eficácia e os resultados das regiões e escolas que participam do PNAIC.

Além destas avaliações, são aplicadas a Provinha Brasil com os alunos do segundo ano do ciclo de alfabetização, uma prova é realizada no início do ano e outra mais para o final do ano, na intenção de avaliar as aprendizagens e conhecimentos dos alunos referente a área de Língua Portuguesa e Matemática. No final do terceiro ano do Ensino Fundamental é aplicada uma avaliação externa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a qual é realizada anualmente e busca analisar dados referente a alfabetização dos alunos ao final deste ciclo de alfabetização.

O quarto e último eixo trata-se da gestão deste Pacto, por ele ser um acordo firmado entre os governos e instituições educativas, possui uma gestão compartilhada. Ou seja, cada ente federado e/ou entidade possui uma função dentro do esquema de desenvolvimento, sendo que em conjunto têm a função de que o processo de alfabetizar e letrar seja garantido em todas as escolas públicas brasileiras, assim como a todas as crianças que fazem parte deste primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Esta gestão do Pacto se organiza em forma de comitê, sendo formado por: “[...] Coordenador Estadual; Coordenador da Undime; Coordenador de Gestão (indicado pelo Coordenador Estadual e pelo Coordenador da Undime); e Coordenador de Formação (também indicado pelo Coordenador Estadual e pelo Coordenador da Undime)” (BRASIL, 2017a, p. 13). Os integrantes deste comitê atuam de maneira colaborativa com a pretensão de um melhor desenvolvimento dos objetivos e metas deste Pacto em prol de uma educação eficiente nos três primeiros anos de cada uma das crianças no Ensino Fundamental.

Ao longo dos documentos e estudos feitos para entender o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, percebe-se que o Pacto se assemelha ao Programa do Pró-Letramento. Principalmente quando ambos destinam suas ênfases para envolver o ensino dos campos e/ou áreas da Linguagem e da Matemática, seja por meio da formação de professores

do ciclo alfabetizador, ou quando cita-se que os alunos deveriam ser alfabetizados até o terceiro ano do Ensino Fundamental nas áreas mencionadas.

De maneira particular o Pacto envolveu-se com o Centro de Estudos de Educação e Linguagem, este constitui e criou estratégias para que fosse possível alfabetizar e letrar os alunos. Além disso, ao fazer distribuir materiais didáticos, jogos e, principalmente, livros de literatura infantil, passou-se a desenvolver uma perspectiva de letramento literário, o qual enfatiza a leitura como processo do letramento. Processo pelo qual os alunos são expostos a materiais em que possam perceber o que é um livro, como a linguagem é apresentada na composição deste livro, como ele é construído, que possuem autores que são responsáveis pela escrita e que há alguém responsável pela ilustração. É através deste atos, os quais são despertados no aluno, se tem a proposição de letrá-los para literatura.

Assim, percebe-se que no firmamento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, além de preocupar-se com a alfabetização nas áreas de Linguagem e Matemática, houve uma maior ênfase ao ato de letrar, percebendo que enfatizou-se muito mais o ato de letrar neste Pacto do que o que é estipulado e aplicado ao longo do Programa Pró Letramento, o qual, pelo próprio nome sugere: Letrar.

3.4 Plano Nacional de Educação (PNE)

O Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado através da Lei Federal número 13.005, de 25 de junho de 2014. Este plano tem a vigência de dez anos a contar de sua data de publicação, no caso, 2014, ou seja, até 2024, as metas estipuladas neste primeiro Plano Nacional de educação deverão ser alcançadas.

Com base nesta Lei Federal é que se pode perceber o quanto a necessidade e criação de um Plano que tivesse abrangência Nacional já vigorava desde a Constituição Federal de 1988, que em seu artigo de número 214 prevê o estabelecimento deste Plano. O qual, naquela data já era mencionado para contemplar a articulação de um sistema nacional de educação que ocorreria de maneira colaborativa com os demais entes federados, deveriam ser definidas diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a implementação deste tal Plano, bem como abranger o desenvolvimento de todos os níveis de ensino, etapas e modalidades na intenção de erradicar o analfabetismo, fazer a universalização do atendimento nas escolas, procurar

melhorar a qualidade de ensino. Estas propostas previstas na Constituição Federal de 1988 perdurou por mais de duas décadas até ser estabelecido através de Lei 13.005/14.

Com a implementação desta Lei, além das diretrizes e objetivos a serem traçados com o Plano Nacional de Educação, houve também a elaboração de metas que foram elaboradas na tentativa de melhorar os aspectos educacionais de nosso país. No total foram estabelecidas vinte metas, as quais priorizam, principalmente a erradicação do analfabetismo no Brasil, desde o ingresso de alunos na Educação Básica até mesmo pessoas que já passaram por esta fase não podendo, ou não conseguindo se alfabetizar.

O Plano ao ser estipulado no ano de 2014 passa a ter uma avaliação bienal, ou seja, a cada dois anos, a qual possui a intenção de apontar as mudanças e conquistas adquiridas ao longo deste período em prol da educação. Destaco aqui, que o objetivo é analisar somente as mudanças e conquistas relacionadas a alfabetização. Assim, temos o Relatório do Primeiro Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: Biênio 2014-2016 e o Relatório do Segundo Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: 2018, documentos em que efetuei leituras e, apenas, levei em conta a meta de número cinco, a qual aponta para a alfabetização de todas as crianças, até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental.

Com base no Primeiro Relatório realizado no ano de 2014, e divulgado no ano de 2016, a partir da coleta de dados da segunda edição da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), foi possível entender que tal avaliação foi realizada com alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental, na intenção de analisar a aprendizagem e conhecimentos referentes à leitura, escrita e a matemática. Nesta edição da Avaliação, pode-se perceber em nível nacional, que mesmo após três anos no ciclo denominado de “ciclo da alfabetização”, a preocupação brasileira passou a ser de proporcionar melhora nos resultados tanto para a área de Linguagem quanto para a área de Matemática, pois “[...] mais de 22% dos estudantes [...] só desenvolveram habilidades elementares nessa dimensão absolutamente essencial para continuidade plena das aprendizagens ao longo da vida” (BRASIL, 2016, p. 136), mostrando o quanto ainda havia metas a serem alcançadas na passagem de cada uma das fases deste ciclo.

Já no Segundo Relatório, no qual foi realizada a ANA no ano de 2016, e seus resultados divulgados no ano de 2018, tem-se, em nível nacional, que em relação aos conhecimentos e aprendizagens resultantes do levantamento de dados, tem-se quase que uma similaridade nos resultados, o que significa “[...] certa estagnação no desempenho dos alunos do 3º ano do ensino fundamental avaliados pela ANA” (BRASIL, 2018, p. 111). E tal análise, passa a ser

preocupante, pois se em dois anos, mesmo com formações, materiais didáticos sendo encaminhados às escolas e políticas públicas sendo aprimoradas e criadas em prol da educação, ainda assim se obtém resultados, praticamente, estagnados. Faz-se pensar que há algo errado pelo trajeto. Seriam as formações? Os materiais didáticos? Os alunos? Ou então, qual outra problemática interfere uma melhora nos resultados de aprendizagem dos alunos no ciclo de alfabetização?

3.5 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular não é um documento recente, seu processo teve início no ano de 2014 quando especialistas em educação foram convidados para elaborar a primeira versão deste documento, a qual, após ser homologada, foi disposta no site do MEC para que o público pudesse opinar sobre sua estrutura. Após este fato, o qual perdurou até o início do ano de 2016, a BNCC passou por uma reestruturação em sua formulação, dando origem a segunda versão, que foi homologada em três de maio de 2016. Com as mudanças de governo, as “novas” concepções de criança e a necessidade de revisões teóricas sobre os métodos de alfabetização, bem como a idade “correta” para alfabetizar os alunos, deu-se partida na reelaboração da BNCC. A qual hoje se encontra em sua terceira versão, sendo homologada em 20 de dezembro de 2017, possuindo o prazo de dois anos para sua efetiva implementação em todas as escolas do território brasileiro.

A Base Nacional Comum Curricular é um documento público e normativo em que são encontrados conjuntos de aprendizagens, os quais são caracterizados como essenciais para a aprendizagem e para o conhecimento dos sujeitos ao longo da Educação Básica. Sendo o seu principal objetivo servir de “base” para os estudos e documentos de todas as escolas brasileiras, independente de serem públicas ou privadas, pois em análise as versões anteriores percebeu-se que centrava-se a educação nos direitos das crianças, na busca pela equidade dos sujeitos, o respeito pelas diferenças culturais de cada região. Então, nesta última versão priorizou-se um padrão de aprendizagem de conhecimentos determinados por tal documento, os quais acabam por influenciar os Planos de Estudos, os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e a estrutura curricular nos âmbitos escolares.

Os conteúdos abordados na recente homologação deste documento servem para que haja uma “tentativa” de universalização do ensino, a qual pode ser percebida quando um dos

focos, mencionados na BNCC, é a universalização do ciclo de alfabetização, o qual mencionei anteriormente, e é enfatizado a seguir:

“Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos.” (BRASIL, 2017, p.57).

Mostrando-nos o quanto este documento, com iniciativa governamental, pode ser uma forma de normatizar o ensino, promovendo a equidade da educação perante os sujeitos que perpassam toda a rede básica de ensino. Assim como, uma tentativa de formar sujeitos dentro de um molde educacional, mesmo que se tenha a consciência de que cada sujeito aprende de maneira diferente um mesmo conteúdo.

Com a ênfase na aprendizagem do sujeito, a BNCC aponta que ao longo dos processos de aquisição da área de linguagem “[...] o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica” (BRASIL, 2017b, p. 61), pois ao serem expostos a este ato, os alunos irão aprender a ler e a escrever, possibilitando a eles construção de novos conhecimentos através de sua inserção em um mundo letrado. E assim poder participar com maior autonomia e protagonismo, proporcionando que participem de práticas sociais posicionando-se de maneira significativa e crítica nos assuntos que os cercam.

O referido documento aponta ainda que, apesar de a criança estar cercada desde muito cedo as práticas de letramento, “[...] é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize” (BRASIL, 2017b, p. 87). Mostra-se então, que apesar de a criança, muitas vezes, já estar letrada ao chegar no primeiro ano do Ensino Fundamental, é ali que se inicia todo um contexto de ações pedagógicas em que o foco principal seja alfabetizar esta criança. Apresentam-se à elas, neste dois primeiros anos, o alfabeto, a leitura e a escrita, na intenção de que tornem-se alfabetizados e consigam codificar e decodificar os sons da língua, bem como transformar estes sons em escrita.

As diferentes formas de apresentar o alfabeto, a escrita e as práticas de leitura a estes alunos, recém-chegados da Educação Infantil, serão feitas por meio de diferentes recursos didáticos disponibilizados pelo professor, o qual não deve deixar de lado as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Pois como aponta a BNCC:

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola [...], mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais [...]. Dessa forma, a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia (BRASIL, 2017, p 67-68).

Ressalta-se o fato, que já havia mencionado anteriormente, de que, muitas vezes, alguns professores destinam seu tempo apenas para a escrita no quadro negro ou a livros didáticos. Tempo, este, em que seus alunos aprendem a copiar e a seguir os modelos no quadro que o professor escreve, não os possibilitando momentos de criação e/ou fazer o uso das tecnologias digitais, as quais já possuem contato e dominam com facilidade. Me questiono “porquê” os professores não fazem - ou raras vezes, o uso das TDICs em suas aulas? Será que é pela dificuldade de ofertar aos alunos as tecnologias digitais? Ou seria pelo fato de que os alunos serão mais dominantes de tais instrumentos?

Com base nos excertos extraídos da BNCC, bem como um estudo bibliográfico de tal documento, pode-se destacar a ênfase que a alfabetização e o letramento recebem desde a Educação Infantil até os primeiros anos do Ensino Fundamental, considerando os multiletramentos, os quais são representados pelo letramento impresso e pelo digital. Assim, o processo de alfabetização e de letramento são evidenciados, principalmente, ao longo do processo de leitura e escrita, construindo uma fase importante para a aquisição da linguagem das crianças que estão inseridas no contexto educacional. Assim, faz-se perceber que a BNCC preocupa-se em alfabetizar e letrar seus alunos ainda em seus primeiros anos de frequência no ambiente escolar.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresento um delineamento da investigação, apontando para o tipo de pesquisa, os sujeitos e amostras envolvidos na mesma. Além desses aspectos, relato sobre como foi executada a geração e a análise de dados para refletir sobre a problemática de tal estudo.

Início descrevendo que, ao longo da pesquisa fiz uma espécie de revisão bibliográfica, na intenção de compreender como os autores dialogam e o que pensam sobre os conceitos de alfabetização e de letramento. Dessa maneira, pude perceber que essa busca pela compreensão dos termos/conceitos do meu estudo aproximam-se do “estado da arte”, que segundo Ferreira é:

[...] o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares [...] Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (FERREIRA, 2002, p. 258).

O estudo bibliográfico, segundo a referida autora, não se restringe apenas a uma área específica do conhecimento, mas o quanto este estudo possibilita analisar todos os contextos, os quais são delimitados pela temática e problemática do trabalho que possibilitam o desenvolvimento da investigação. Dessa maneira, os termos, alfabetização e letramento, dos quais fiz uso na presente pesquisa, mostraram-me o quanto perpassam diferentes contextos sociais, históricos e vertentes teóricas, mas nem por esta razão se tornam menos ou mais importantes para tal estudo. E foi nesse conjunto de diferenças que me propus a investigar e

analisar de que forma tais conceitos foram contemplados nas políticas públicas no período histórico de 2005 a 2018.

Para entender sobre as políticas públicas, normativas e leis que foram criadas para contemplar e fortalecer o processo de alfabetização e de letramento dos alunos da Educação Básica brasileira, fiz a leitura de documentos e leis governamentais. Para embasar a pesquisa, me deparei com momentos em que foi necessário explicar tal lei na intenção de situar o leitor, para posteriormente fazer observações a seu respeito. Quanto a isso, Gil (2010) aponta que as leis, normalmente, são mais descritivas ou explicativas, pois surgem na intenção de tornar o problema mais claro, preciso e específico. E foi o que de fato ocorreu no momento em que precisei defini-las, descrevê-las e relacioná-las.

A seguir, faço um detalhamento de como ocorreu a pesquisa, possibilitando-me analisar quais foram os impactos que as políticas públicas brasileiras de alfabetização promoveram nas práticas alfabetizadoras de professores no período de 2005 a 2018.

4.1 Tipo de pesquisa

A presente pesquisa se deu em uma abordagem quali-quantitativa, ou seja, realizou-se questionário com professores, com o objetivo de compreender como eles avaliaram as formações das quais participaram e como aplicaram o aprendizado dessas formações em sala de aula. A análise das respostas foi ao encontro do que defendem Mezzaroba e Monteiro (2009) em relação ao uso da coleta de dados na intenção de conferir e testar hipóteses, fazendo o uso de instrumentos numéricos, ou seja, tais pesquisas podem ser utilizadas quando os resultados forem interessantes e/ou potentes para as investigações. Assim, possibilitou entender um pouco mais sobre o contexto e descrever os dados fornecidos pelos professores da rede municipal em gráficos e destacar aspectos relevantes de algumas das respostas obtidas.

Posterior à descrição dos dados, fez-se uma análise qualitativa. Segundo Chemin (2015, p. 56), essa abordagem “[...] trata da investigação de valores, atitudes, percepções e motivações [...]” referentes aos sujeitos que participaram da pesquisa, sendo que o objetivo principal está relacionado a compreender como os fatos ocorrem. Ou ainda, como apontam Mezzaroba e Monteiro (2009, p. 110), as pesquisas de cunho qualitativo “[...] não [vão] medir seus dados, mas, antes, procurar identificar suas naturezas”. Ressalto aqui, que a intenção foi de entender,

através dos relatos dos professores, se essas formações impactaram nas suas práticas pedagógicas alfabetizadoras.

4.2 Das escolas envolvidas

Para compreender e analisar quais foram os impactos das políticas públicas nas práticas escolares, foi escolhido apenas um município da região do Vale do Taquari/ RS, e neste, foram feitas as análises em todas as escolas da rede municipal que compunham em sua formulação o ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos). Desta maneira, no primeiro momento houve o contato com o secretário da educação para explicação da pesquisa, bem como, a assinatura do termo de anuência (ver apêndice B), possibilitando-me ingressar nas escolas e realizar a pesquisa. O contato foi bem sucedido.

Posterior a isso, entrei em contato com as escolas via telefone, explicando o porquê estava ligando e perguntando se teriam um e-mail para que fosse possível uma maior e melhor explicação da minha pesquisa, assim como, uma possível oportunidade de ir até a escola e falar pessoalmente sobre a proposta de investigação. As três escolas do município, ao telefone, se mostraram interessadas na pesquisa e de imediato solicitaram o envio de um e-mail com a descrição do estudo. E assim o fiz.

Entre as três escolas municipais que atendem o ciclo de alfabetização, em apenas uma delas não obtive retorno. Esta escola possuindo apenas um professor atuante no ciclo de alfabetização. Já para as outras duas escolas, em uma, os dois professores que pertencem ao ciclo de alfabetização, responderam via *Google Forms*, e na outra escola, enviei via e-mail os questionários, a equipe diretiva imprimiu e entregou a cada um dos professores do ciclos de alfabetização, ou seja, a quatro professores. Os quais responderam e me retornaram o questionário preenchido.

4.3 Os sujeitos

Os sujeitos envolvidos ao longo da investigação foram definidos através da problemática do trabalho, mas somente ao ir a campo pude perceber o envolvimento dos professores alfabetizadores para o desenvolvimento da presente pesquisa. Os sujeitos foram escolhidos por pertencer a um mesmo município, o qual segundo dados do Instituto Brasileiro

de Geografia e Estatística (IBGE)⁸ para o censo de 2010, é de 5.697 pessoas. O que chamou atenção foram os dados encontrados no site do IBGE referente à taxa de escolarização dos alunos de 6 a 14 anos, sendo que 98,7 % de alunos desta faixa etária que frequentam escolas da rede pública de tal município.

A escolha por esse município ocorreu pelo fato de conhecer a maioria dos professores que atuam no ciclo de alfabetização, bem como a facilidade da realização da pesquisa quanto ao acesso às escolas. Cabe enfatizar que este município é composto por quatro escolas municipais, sendo que a escola E1⁹ possui duas turmas de primeiro ano, duas turmas de segundo ano e duas turmas de terceiro ano. Na escola E2 possui uma turma de primeiro ano e uma turma de segundo. Já na escola E3 encontra-se apenas uma turma de terceiro ano. E a escola E4 não possui turmas no ciclo de alfabetização. Porém, dos professores atuantes nestas turmas de alfabetização, somente seis professores aceitaram participar do questionário, sendo dois professores da escola E2 e quatro professores da escola E1. O professor da escola E3 optou pela não participação do questionário.

Desta maneira, totalizou-se um número de seis professores alfabetizadores participantes do questionário. Entre eles, dois atuantes do primeiro ano, três professores do segundo ano e um deles atuando com turma de terceiro ano do Ensino Fundamental. Destes participantes, somente um do sexo masculino, as demais do sexo feminino.

4.4. O instrumento: questionário

Chemin (2015, p. 67) aponta que a estrutura do questionário “[...] consiste de uma série de perguntas [...]”, e que além disso, estas devem ser claras, concretas e precisas, fazendo com que os participantes entendam e tenham a capacidade de interpretar cada uma das questões acerca do tema que está sendo abordado. A partir das ideias de Chemin referentes ao questionário e, também, ao que afirmam Lakatos e Marconi (2003, p. 201) o “[...] questionário é um instrumento de coleta de dados [...]”, foi que optei por elaborar um questionário com perguntas estruturadas, de maneira mista, para enviar aos professores, na intenção de perceber

⁸ Dados disponíveis no site: <<https://ibge.gov.br/>>. Acesso em: 09 jun. 2019.

⁹ As escolas deste município serão identificadas por numerais, seguindo a ordem sucessivamente E1 (escola um) até a E3 (escola três). Já os professores serão identificados pela letra P, seguindo a ordem sucessiva de numerais P1 (professor um) até o P6 (professor seis).

o quanto sabem sobre alfabetização e letramento e a que tipo de formações participaram ao longo de sua carreira como docente.

Sabe-se que no desenvolvimento de questionários pode haver questões de várias formas: abertas, fechadas e mistas e/ou múltiplas. No desenvolver da presente pesquisa, optei em realizar um questionário múltiplo, que “são perguntas fechadas, mas que apresentam uma série de possíveis respostas, abrangendo várias facetas do mesmo assunto” (LAKATOS, MARCONI; 2003, p. 206), pois assim os dados foram analisado na intenção de perceber elementos potentes para serem explanados nesta pesquisa.

Desta maneira, ao estipular o desenvolvimento do questionário (ver apêndice A) com os professores alfabetizadores das escolas municipais, teve-se como objetivo saber sobre a atuação destes profissionais no ciclo de alfabetização, das formações que participaram e quais autores embasam as suas práticas. Assim, acredita-se que seja possível entender sobre a funcionalidades, formações e normativas no contexto educacional. A seguir apresento a descrição e a análise dos dados gerados na presente pesquisa.

5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresento a descrição e a análise dos dados gerados na pesquisa. No primeiro momento, há a descrição dos dados do questionário e, posteriormente, a análise. Esta alternativa foi utilizada na tentativa de dar conta da demanda investigativa. Destaca-se que as questões abordadas no questionário, são apresentadas sequencialmente na intenção de possibilitar melhor compreensão da descrição dos dados, algumas questões possibilitaram a formulação de gráficos e tabela e para estes instrumentos usou-se nomenclaturas que remetesse às perguntas realizadas no questionário. Para as questões subjetivas desenvolvidas no questionário observou-se a maior incidência de palavras usadas pelos professores. Assim, possibilitando a análise dos dados.

A seguir iniciam-se a descrição e a análise dos dados gerados a partir do questionário.

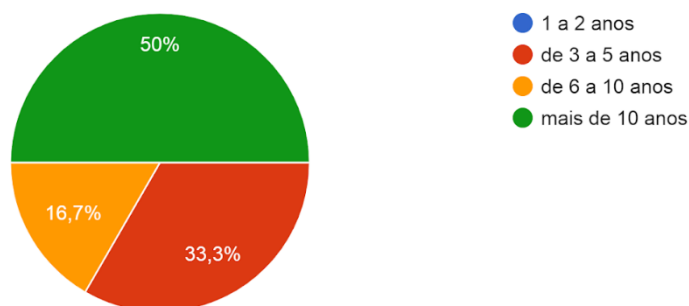
5.1. Descrição das respostas do questionário

O questionário foi realizado com seis professores do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º ano) das escolas municipais de apenas um dos municípios do Vale do Taquari/ RS. Apresento em seguida a descrição das respostas obtidas para o questionário desenvolvido.

Gráfico 1 - Tempo de atuação dos professores no ciclo de alfabetização

Pergunta 1: Há quanto tempo atua como professor (a) no ciclo de alfabetização (1°, 2° e 3° anos)?

6 respostas



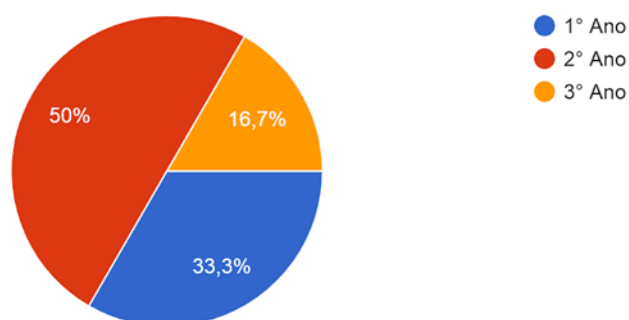
Fonte: Elaborado pela autora.

Dos dados apresentados no gráfico 1, percebe-se que dos profissionais atuantes com o ciclo de alfabetização no município investigado tem-se: dois profissionais que trabalham entre três e cinco anos com o ciclo de alfabetização, um atua entre seis a dez anos e três, dos seis, atuam há mais de dez anos com o ciclo de alfabetização escolar.

Gráfico 2 - Ano com que os profissionais atuam no ciclo de alfabetização

Pergunta 2: Com que ano você atua no ciclo de alfabetização?

6 respostas



Fonte: Elaborado pela autora.

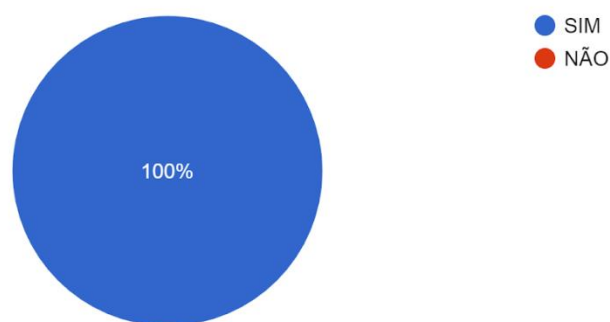
Percebe-se que para a questão de número dois, em que questionou-se com qual ano os professores atuam no ciclo de alfabetização, dos seis professores a que o questionário foi

enviado, metade deles atua com o segundo ano, ou seja, três professores, dos demais, um atua com o terceiro ano e dois atuam com o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Gráfico 3 - Participação dos professores em Programas e formações ofertadas pelo Governo

Pergunta 3: Ao longo de sua trajetória como professor (a) alfabetizador (a), você participou de alguma Programa/formação ofertado pelo Governo ?

6 respostas



Fonte: Elaborado pela autora.

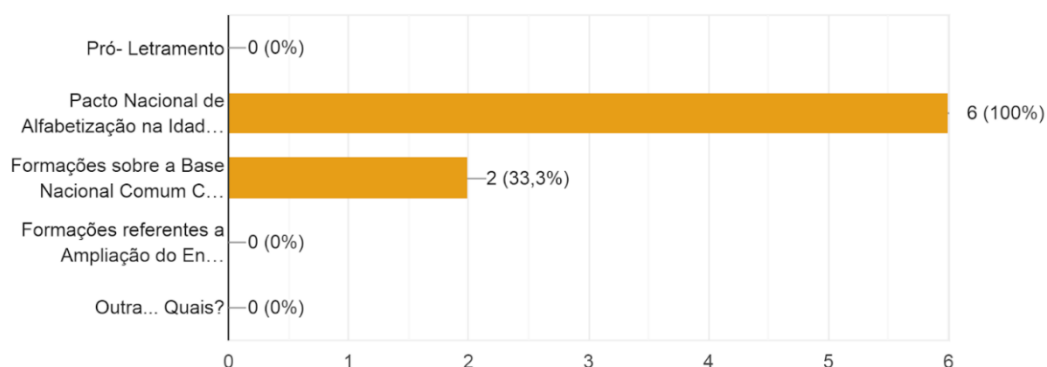
Frente à terceira pergunta do questionário, sobre a participação em formações, os professores responderam, em total concordância, que sim, que já participaram de algum tipo de formação ofertada pelo Governo ao longo de sua trajetória docente.

Gráfico 4 - Descrição das formações, oferecidas pelo Governo, que os professores participaram

Fonte: Elaborado pela autora.

Pergunta 4: Caso tenha marcado afirmativo na questão anterior, assinale qual ou quais programas/formações você participou?

6 respostas



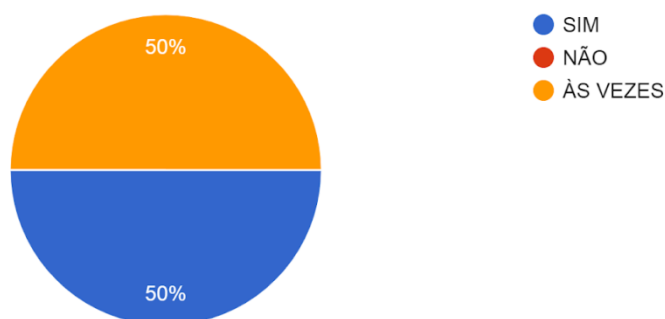
Diante do questionamento de número três, sobre a participação dos professores em formações ofertadas pelo governo ao longo de sua carreira como docente, os profissionais deveriam complementar a sua resposta na questão seguinte, marcando as formações das quais tenham participado enquanto docente. Dentre as possibilidades estavam: Pró-Letramento, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, Base Nacional Comum Curricular, Ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos e/ou outras.

Entre as respostas obtidas estão: todos professores questionados participaram da formação referente ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, porém apenas dois, dos seis, participaram de formações referentes à Base Nacional Comum Curricular.

Gráfico 5 - Pergunta 5: Estes programas e/ou formações embasam, ainda hoje, suas ações pedagógicas em sala de aula?

Pergunta 5: Estes programas e/ ou formações embasam, ainda hoje, suas ações pedagógicas em sala de aula?

6 respostas



Fonte: Elaborado pela autora

No enunciado de número cinco do questionário, fez-se um levantamento, visando perceber se as formações e/ou programas, assinalados na questão de número quatro (ver gráfico 4) pelos professores alfabetizadores das escolas municipais, fazem parte de suas práticas diárias em sala de aula. E como resposta (ver gráfico 5), obteve-se que metade dos profissionais defendem que sim, as formações e programas integram a sua prática, e a outra metade alega que às vezes elas são contemplados em sua ação docente diária.

E na tentativa por compreender de que maneira as formações assinaladas na questão de número quatro (ver gráfico 4) embasam ou não as práticas alfabetizadoras dos professores nas

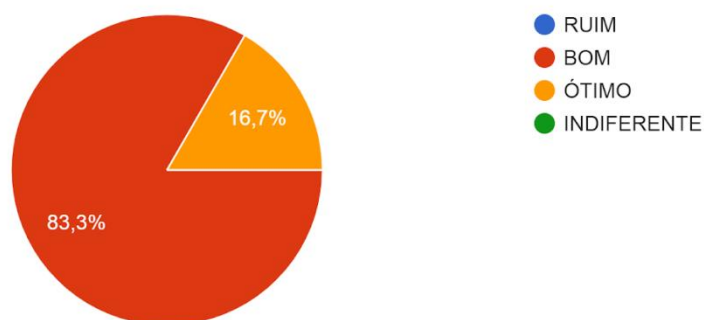
escolas municipais, elaborou-se a questão de número seis, em que os sujeitos envolvidos deveriam justificar o “porquê” e/ou “como” as formações assinaladas por eles são abordadas em suas práticas pedagógicas diárias. O que chamou atenção entre as respostas elencadas pelos professores é que apenas um profissional optou por não justificar a resposta de como ou por que essas formações são importantes diariamente em sua prática pedagógica.

Em relação aos demais profissionais que responderam ao questionário, eles destacaram serem importantes as formações pois, segundo o P5 ¹⁰ “[...] são momentos de rever e aprofundar o que “já sabemos”, enriquecendo a nossa prática através da troca de ideias com os colegas e profissionais da área”, ou então, como afirma o P3, com as formações é possível fazer o uso das “[...] sugestões de atividades/jogos. E os estudos da importância do lúdico em sala de aula como aliados a aprendizagem”. Além disso, foi possível perceber, com base nas respostas à questão de número seis, que tais formações, mencionadas por eles em resposta ao gráfico quatro, auxiliam para que as práticas destes professores sejam dinâmicas, ou seja, envolvem jogos, brincadeiras e materiais concretos no processo de ensino e aprendizagem.

Gráfico 6 - Opinião dos professores referente ao ingresso de alunos no Ensino Fundamental aos seis anos de idade

Pergunta 7: O que você pensa sobre o ingresso de alunos no Ensino Fundamental aos seis anos de idade? ...rque apenas umas das opções abaixo.

6 respostas



Fonte: Elaborado pela autora.

Esse gráfico representa a questão de número sete, a qual foi criada na intenção de saber o que os professores questionados pensam sobre a Lei de Ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos. Dentre as respostas, houve cinco profissionais marcando referente à

¹⁰ Ao optar por mencionar as falas dos professores da escola, destaco que as respostas foram transcritas na íntegra.

implementação como positiva, e apenas um profissional relatou que a nova formulação do Ensino Fundamental foi ótima.

Para compreender a maneira que estes profissionais pensam sobre tal Lei, estipulou-se a questão de número oito, em que os professores questionados deveriam justificar o “porquê” julgarem ser ruim, bom, ótimo ou indiferente a Ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos. Com base no gráfico de número 6, tem-se que a maior parte dos professores apresenta opiniões positivas referentes a essa nova formulação do Ensino Fundamental. Tal fato pode ser constatado nas respostas descritas pelos professores, pois cada uma delas vai complementando a outra. Isso pode ser percebido nos relatos dos professores, como na justificativa do professor P4, dizendo que tal formulação é boa “[...] porque antes dos 6 anos a criança precisa brincar, tem o tempo de atenção limitado. Já com 6 ou 7 anos a criança está mais madura, consegue se controlar”.

Há ainda professores que acreditam ser bom pelo fato de que nessa fase os alunos já possuem “[...] maturidade para este aprendizado” como afirma P6, e desta maneira, como apresenta P1, os alunos se mostram “melhores preparados para o ingresso ao mundo da alfabetização”. P5 também defende a mesma ideia afirmando que os alunos ao ingressarem com 6 anos no primeiro ano do Ensino Fundamental “[...] já vem para o 1º ano com noções básicas (uso do material, comportamento e postura de sala de aula, organização pessoal, etc) [...]”. Assim, é possível compreender como e por que os professores defendem ser boa ou ótima a nova formulação da Ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos.

Tabela 1 - Autores que os professores utilizam para subsidiar suas práticas alfabetizadoras

PROFESSORES	AUTORES MENCIONADOS
P1	Emília Ferreiro
P2	Emília Ferreiro e Ana Teberosky
P3	-

P4	Paulo Freire, Vygotsky, Hernandes e Arroio.
P5	Paulo Freire, Alexander Luria, Jean Piaget, Ana Teberosky, Magda Soares e Emília Ferreiro.
P6	Paulo Freire, Jean Piaget e Emília Ferreiro.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao questionar os professores envolvidos na pesquisa sobre “quais autores utilizam para subsidiar suas práticas alfabetizadoras”, a Tabela 1 foi elaborada para apresentar os autores mencionados pelos professores. Na tabela pode-se perceber que quatro, dos seis professores envolvidos no questionário, fazem uso de ideias de Emília Ferreiro em suas práticas; três, dos seis profissionais, utilizam Paulo Freire; dois participantes fazem uso de pensamentos de Piaget; e outros dois, do total, usam Ana Teberosky para embasar suas práticas em sala de aula. Porém, o que chamou a atenção foi a resposta do professor P3, o qual relata não fazer uso de autores para subsidiar a sua prática, apenas faz “[...] leitura de textos diversos que tratam de assuntos relacionados ao dia a dia escolar”.

Após a tentativa de entender e perceber o que os professores pensam e sabem sobre as temáticas de políticas públicas, normativas, práticas pedagógicas, formações, buscou-se também contemplar o que esses profissionais entendem sobre a alfabetização e o letramento. Assim, abaixo seguem as perguntas e respostas referentes às questões dez e onze do questionário enviado aos professores.

Para compreender o que os professores acreditam sobre o conceito de alfabetização, foi elaborada a questão de número dez a qual teve como enunciado “O que você entende por alfabetização?”. As respostas foram bem amplas. Quatro dos seis professores responderam que a alfabetização é um “processo” (P1, P3, P4 e P6) pelo qual os sujeitos passam. Desses quatro profissionais, três deles afirmam que a alfabetização é um “processo de aprendizagem onde a criança desenvolve a habilidade do ato de ler e escrever” (P1, P4 e P6). Já um dos professores, P3, defende que a alfabetização é um “processo de ensino que leva as pessoas a estarem aptas a ler”. Outro profissional, P2, relata que a alfabetização é a “aquisição da leitura e escrita, mas não necessariamente conseguir utilizá-la em sociedade.

Dentre as respostas que mais chama atenção e não tem proximidade com as respostas já mencionadas, é a da professora P5, a qual, além de trazer seu entendimento sobre o que entende por alfabetização, traz apontamentos reflexivos sobre a prática de alfabetizar os alunos. Aponto a resposta dessa profissional na íntegra

A alfabetização consiste na compreensão dos códigos as letras, números, símbolos presentes em uma determinada língua. Naturalmente, a criança que entra no ensino fundamental I passa por uma fase de adaptação, que consiste em um misto de sensações. Ela estará deixando os períodos maiores de brincadeiras de lado, para adotar uma rotina de aprendizados mais complexos para ela, que exigem mais responsabilidades e dedicação. Sendo assim, mais do que nunca, ela precisará do apoio da família. Outra peça-chave importante para que o aprendizado seja mais efetivo é a estrutura da escola. Se a instituição é preocupada com essa fase do ensino, proporciona ferramentas e métodos lúdicos e interessantes e conta com professores engajados em ensinar da melhor forma possível, com certeza obterá os resultados esperados no fim do ano letivo. A união escola/família também é muito importante, pois mostra às crianças que elas podem se sentir seguras e satisfeitas dentro do ambiente escolhido para proporcionar novos conhecimentos (P5).

Para descrever o entendimento dos professores acerca do significado do termo alfabetização, elaborou-se uma questão voltada a compreender o que os professores alfabetizadores do município entendem sobre “o que seja letramento”. Dessa maneira, obtiveram-se diferentes concepções do significado de tal termo. Entre as respostas mencionadas pelos professores, tem-se que o letramento é definido como o “entendimento” (P5), o “uso” (P6), o “conhecimento” (P4), a “utilização” (P2) e o “resultado” (P1) acerca da “leitura e da escrita” (P5, P6 e P3) nos diferentes “meios sociais” ou “práticas sociais” do dia a dia.

Para complementar a definição de letramento, três professores apontam por caminhos diferentes, mas que, ainda assim, complementam as definições do termo letrar. O professor P4 relata que o letramento “[...] é uma bagagem de conhecimento que a criança traz para a escola”, por parte do professor P5, há a preocupação do sujeito que aprende e se insere nos diferentes contextos letrados, apresentando uma reflexão em sua fala “[...] como ele aplicará sua alfabetização na vida? Será que tem essa capacidade plena?”. Diante de tal pensamento, pode-se considerar as palavras do P1, o qual aponta que o letramento passa a ser “o resultado da ação de ensinar e aprender” e complementar com a concepção do docente P2, o qual defende que os sujeitos letrados passam a fazer uso “[...] das informações em sociedade utilizando a seu favor”.

Com base na descrição das perguntas do questionário realizado, tem-se o fechamento da concepção do que é alfabetização e letramento, bem como possíveis alternativas para a

busca, o entendimento e as formações desses profissionais alfabetizadores no contexto escolar. Com base nesses levantamentos, na seção seguinte, há a análise das respostas do questionário.

5.2. Análise das respostas do questionário

Frente às perguntas realizadas e às respostas obtidas, percebe-se que, apesar de a metade dos profissionais questionados possuírem acima de dez anos de experiência no campo educacional, mostram-se pouco participativos nas formações. Com isso, pode-se pensar que tais profissionais poderiam ter participado e se envolvido em mais encontros promovidos. Isso porque, no recorte histórico de 2005 a 2018, intervalo de treze anos, houve a implementação do Plano Nacional de Educação, o firmamento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, a Ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos, bem como a recente reformulação da Base Nacional Comum Curricular, que deram subsídio para muitas formações pedagógicas aos educadores.

E é nessa recorrência da não participação dos professores alfabetizadores nas formações em prol do ensino, que me coloco a pensar sobre os “porquês” desses profissionais não se envolverem com frequência nas formações, ou quais os motivos da não participação, ou ainda, qual a real importância que esses profissionais dão às mudanças nas políticas públicas frente ao ato de ensinar.

Diante do Gráfico 5 (ver Gráfico 5), é possível perceber o quanto os profissionais que atuam neste município com o ciclo de alfabetização, mesmo não participando de variadas formações, buscam, sempre que possível, embasar suas práticas com as atividades, os conteúdos e as formas diferenciadas de promover o ensino e aprendizagem de seus alunos. O que pode ser percebido nas devolutivas descritas no gráfico cinco é que, ao mesmo passo em que os professores buscam aprender ao longo de formações e novos cursos, eles também aplicam, expõem e integram o que aprenderam em novas vivências em sala de aula, procurando proporcionar a aprendizagem de seus alunos.

Em relação a isso, Proença (2018, p.18) aponta que “quanto mais as ações de formação envolverem o trabalho do professor na escola, mais condições ele terá de qualificar a sua prática pedagógica e de planejar uma intervenção com qualidade, passando do fazer por fazer para o fazer intencional [...]”. Isso demonstra o quanto as formações ofertadas aos professores teriam

mais significado se elaboradas no próprio espaço escolar, levando em consideração o contexto da escola, os profissionais e o que a escola propõe como objetivo de formação dos sujeitos que por ali passam. Se isso fosse considerado, haveria a possibilidade de os professores potencializarem suas práticas, o que seria uma maneira facilitadora de elaborar conexões e assuntos pertinentes à sua rotina.

Em contrapartida, é nesse processo de formação que os professores, em sua maioria, podem se deparar com duas visões sobre os assuntos abordados. Proença (2018) menciona que tanto a criança como o educador estranham algo que lhes é desconhecido e espantam-se frente ao inusitado, mas isso lhes proporciona duas reações: a curiosidade e o desejo, ou então, o afastamento e a manifestação de resistência. Questiono que, talvez, muitos professores, atuantes do ciclo de alfabetização por longos anos, não consigam romper suas próprias barreiras para o novo, possuem resistência em enfrentar este estranhamento que ao mesmo tempo se apresenta como algo necessário, mas de difícil ação para a idealização do desejo por algo novo. Ou ainda, de que maneira eu, futura atuante no campo educacional, me posicionarei quanto a assuntos “novos”, que extrapolam meus conhecimentos? Como vou lidar com os estranhamentos? Com os desconhecidos assuntos?

Diante das formações oferecidas aos professores há aquelas que se baseiam nas políticas públicas, normativas e leis criadas em prol da educação brasileira. Há também aquelas que promovem a formação de professores alfabetizadores, como é o caso do Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação e do PNAIC. E há ainda, os documentos e os firmamentos que, apesar de não estarem totalmente voltados à formação destes profissionais, influenciam as práticas pedagógicas. A exemplo, tem-se a Ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos, o Plano Nacional de Educação e a Base Nacional Comum Curricular. Apesar desses três últimos serem documentos e leis, acabam por adentrar o campo educacional de maneira direta e, em alguns casos, há a oferta de formações e palestras para disseminar as ideias de conduzir o desenvolvimento pedagógico para compartilhar as resoluções pensadas em tais documentos.

Tal fato pôde ser observado nas respostas à questão de número quatro, em que os professores deveriam assinalar de que formações participaram. Todos marcaram ter participado de formações referentes ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e apenas dois destes seis participaram de formações sobre a Base Nacional Comum Curricular. Isso leva-me a pensar de que maneira algo tão recente como a homologação da BNCC, que altera o ciclo de

alfabetização, currículos e projetos políticos pedagógicos, fez parte da formação de apenas dois professores do ciclo de alfabetização de uma mesma rede de educação. Ou ainda, como está sendo feita a adequação dos documentos que regem as escolas e o ensino deste município que em questão de meses terá de regular-se à nova implementação sugerida pela BNCC?

Além disso, com base nas respostas obtidas no questionário, é possível perceber que não houve uma formação relacionada à Ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos, o que fez com que os professores buscassem os conhecimentos em relação a isso, mostrando que com tal implementação houve estudos, buscas e entendimentos por parte dos professores para que tal promulgação pudesse ser concebida nos espaços escolares, demandando tempo, leituras, bem como, um novo olhar pedagógico para estes “novos” alunos. Fato que pôde ser percebido nas falas dos professores, os quais relataram que com a ampliação do Ensino Fundamental, apesar de os alunos parecerem mais novos, como entende-se com a referida lei, os alunos chegam ao primeiro ano com uma “maturidade para este aprendizado” (professor P5), ou como afirma o professor P2, hoje os alunos “[...] possuem acesso a muitas informações e estímulos” e desta maneira, ele acredita ser possível “[...] antecipar alguns processos”.

Isso leva a pensar que, apesar de haver a elaboração, sancionamento e implementação de variadas leis no campo educacional, os professores, em alguns casos, recebem a formação devida, já em outros, depende deles próprios o empenho, a busca e o entendimento sobre tais políticas públicas, bem como a compreensão e a percepção de como elas podem ou não impactar as suas práticas em sala de aula.

Frente a tais mudanças nas políticas públicas brasileiras de alfabetização, os professores possuem a missão de alfabetizar e letrar seus alunos, sendo que o objetivo é de que todos aprendam a ler e escrever ao final do ciclo de alfabetização. Como é enfatizado pela Lei Federal de número 11.274 de fevereiro de 2006, a qual estabelece a obrigatoriedade da implantação, em todas as escolas do país, do Ensino Fundamental com a duração de nove anos. Assim como foi estipulado na Lei de número 13.005, de junho de 2014, que prevê a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), que especificamente na meta de número 5, apresenta a necessidade de “[...] alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014, texto digital).

Há ainda, a Base Nacional Comum Curricular, a qual estipula que a alfabetização deve ocorrer nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental e que esse processo, “[...] deve ser o

foco da ação pedagógica” (BRASIL, 2017b, p. 61), pois quando os alunos são expostos ao processo de alfabetização, irão aprender a ler e a escrever, possibilitando a construção de novos conhecimentos através de sua inserção em um mundo letrado. Além dessas leis e documentos, há o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Programa do Pró-Letramento, os quais também foram estipulados para nortear o processo de alfabetização e letramento. Porém, suas formulações são lançadas no campo educacional como programas de formação a professores do ciclo de alfabetização, ou seja, até o terceiro ano do Ensino Fundamental, envolvendo os campos e/ou áreas da Linguagem e da Matemática.

Diante de tais apontamentos sobre a abordagem de cada uma das leis, programas e normativas criadas no recorte histórico de 2005 a 2018, questiono-me: como os professores enfrentam o processo de letrar e alfabetizar seus alunos cada vez mais cedo? A quais aportes teóricos recorrem para subsidiar suas práticas alfabetizadoras? Ou ainda, como compreendem o ato de alfabetizar e letrar?

Diante dessas dúvidas, as quais motivaram a realização do questionários, pode-se perceber que frente ao processo de alfabetizar os alunos são inseridos cada vez mais jovens no ciclo de alfabetização, os professores destacaram que tal formulação é boa, pois “[...] com 6 ou 7 anos a criança está mais madura, consegue se controlar” (P4), apontando que apesar da pouca idade eles já vão para o primeiro ano “[...] com noções básicas (uso do material, comportamento e postura de sala de aula, organização pessoal, etc) sem esquecer da importância do tempo de ‘brincar e interagir com o outro’” (P5). Tais respostas, vão ao encontro do que foi estipulado na previsão da Lei de Ampliação do Ensino Fundamental, a qual aponta que “[...] ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento” (BRASIL, 2009, p. 5).

E, pelos dados gerados no questionário, percebe-se, nas afirmativas dos professores, que apesar desses alunos frequentarem um ano a menos na Educação Infantil e ter um ano a mais no Ensino Fundamental, deles não são retirados tempo de brincar ou de aprender, mas passam a ser envolvidos no processo de alfabetização e letramento de modo mais suave, mais lúdico. Os professores complementam ainda que as práticas aprendidas nos cursos de formação são também aplicadas por eles, de modo a fazer uso dos “[...] estudos da importância do lúdico em sala de aula como aliados a aprendizagem” (P5) e que estas práticas passam a ser dinâmicas, ou seja, envolvem jogos, brincadeiras e materiais concretos no processo de ensino e aprendizagem.

Quanto aos referenciais teóricos que estes profissionais buscam para embasar suas práticas alfabetizadoras, a maioria destaca fazer uso de referenciais que fazem menção ao processo de alfabetização e letramento, como os autores Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Magda Soares, Paulo Freire e Miguel Arroyo. E, além disso, estes profissionais buscam aportes teóricos, sobre a maneira como estes alunos aprendem, o envolvimento da psicologia no desenvolvimento desses alunos no processo de alfabetização e de letramento, as formas como aprendem, destacando a utilização o embasamento dos autores Alexander Luria, Jean Piaget e Lev Vygotsky.

Tais achados, ao longo dos questionamentos realizados, mostram o quanto alguns destes profissionais se preocupam com o processo de alfabetizar e de letrar seus alunos, e, além disso, buscam aportes teóricos para um maior e melhor entendimento dos “porquês” o desenvolvimento não ocorre da mesma maneira para os sujeitos que frequentam um mesmo espaço em um mesmo recorte de tempo. Isso me intriga, pois tais levantamentos apontam que somente uma parte desses profissionais: P4, P5 e P6, estudam e buscam compreender o processo pelo qual seus alunos passam e irão passar, bem como as maneiras que cada um deles têm para se desenvolver quanto aos processos de aprendizagens a que estão sendo inseridos. Os demais profissionais questionados demonstram apenas interessar-se no processo de alfabetizar os alunos, talvez não demonstrando interesse para um entendimento maior do “porquê” e de “como” isso ocorre em seus diferentes alunos da sala.

Porém, entre os relatos do questionário, referente aos referenciais teóricos, houve um que me deixou impressionada, pois o profissional escreveu que não faz uso de referenciais teóricos no embasamento de suas práticas, porém relata que faz “[...] leitura de textos diversos que tratam de assuntos relacionados ao dia a dia escolar” (P3). Esse relato, por ter vindo de um profissional que atua com o ciclo de alfabetização no recorte temporal de três a cinco anos, é preocupante. Isso me leva a pensar, apesar de todas as reviravoltas ocorridas no processo de alfabetização e letramento, as formações e as políticas educacionais se alterando, há alguém que ainda acredite que faça uso de saberes que não foram afirmados ou refletidos por diferentes teóricos, principalmente, no que se refere a educação e aos processos que dela são necessários para que as aprendizagens e os conhecimentos sejam efetivados pelos sujeitos. Questiono-me como alguém pode não fazer uso de referenciais teóricos em suas práticas? Ou, de que maneira ocorrem as reflexões e planejamentos de aula deste profissional? Ou ainda, se as práticas diárias seriam embasadas em achismos ou somente ligados a uma rotina escolar?

Com os levantamentos efetuados sobre os referenciais teóricos, os quais são citados por cinco dos seis entrevistados, tento compreender como esses profissionais compreendem o ato de alfabetizar e letrar seus alunos com base em suas respostas e aportes teóricos estudados. Dentre os achados é possível perceber que boa parte dos profissionais acreditam que a alfabetização seja um “processo” pelo qual o sujeito passa, adquire “habilidades” e que estas o auxiliam no “ato de ler e escrever”. Relação que pode ser constatada em Barbosa (1994) que aponta a alfabetização como um processo no qual coloca-se o indivíduo na obrigatoriedade sobre o ato de ler e escrever, para que no momento posterior ele se aposse do sistema de escrita.

Já Magda Soares (2010, p. 15-16), autora mencionada por um dos profissionais, aponta que é através do ato de alfabetizar que há a apreensão do “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”. E que, além disso, é um processo em que o sujeito passa a compreender ou a expressar os significados através dos códigos escritos. O que pode ser constatado na resposta do profissional P5, o qual aponta que “a alfabetização consiste na compreensão dos códigos as letras, números, símbolos presentes em uma determinada língua[...]” para que, no momento seguinte, construa “[...] aprendizados mais complexos[...]”. Porém, nos dias atuais percebe-se que não basta que esses alunos apenas leiam ou escrevam, mas que, além disso, saibam “[...] usar a leitura e a escrita para exercer uma prática social em que a escrita é necessária” (SOARES, 2003, p. 10-11). Ou ainda, como questiona-se o profissional P5 “[...] como ele aplicará sua alfabetização na vida? Será que tem essa capacidade plena?”

E é com base nessas dúvidas, questionamentos e suposições que aparece o conceito do termo letramento. Segundo Mortatti (2004), é aprender a ler e a escrever, mas também “saber utilizar a leitura e a escrita” de acordo com as exigências a que somos expostos na sociedade. E tal aspecto pode ser encontrado nas respostas referente ao que os profissionais entendem por letramento, apontando que apesar de terem participado de poucas formações, a maioria dos profissionais relatou que o letramento é o “algo a mais” no processo de alfabetização, é o conhecimento extrapolando os muros escolares, é o uso do saber nos diferentes espaços em que estão inseridos, seja ele prévio ou aprendido no próprio espaço escolar. Ou ainda, como afirma o profissional P1 letramento é “o resultado da ação de ensinar e aprender” fazendo uso “[...] das informações em sociedade utilizando a seu favor” (P2).

As análises realizadas e as reflexões formuladas se fizeram parte importante desta investigação no sentido de constatar a relevância que os professores enxergam nas formações

propostas a partir das políticas públicas. E, com isso, se o professor continuar buscando no decorrer de sua caminhada pedagógica por formações, todos terão a ganhar. E é com base nisso que apresento a finalização do trajeto, mas pensando-o como o início de uma nova caminhada.

6. FINALIZAÇÃO DO TRAJETO: INÍCIO DE UM NOVO CAMINHAR

Foi um longo trajeto traçado do ponto inicial até o ponto final da graduação, mas como todos os trajetos esse também está se finalizando. Ao longo dele me deparei com algumas pedras, as quais denominei como dúvidas; com muros, nomeados de inquietações; passei por vales sombrios, os quais despertaram medos e angústias. Porém, houve belas paisagens que foram apreciadas, elas despertaram risos, alegrias, satisfações e aprendizagens inigualáveis. E, com a proximidade da finalização deste trajeto, muitas dúvidas me movem a não parar de caminhar, já outras foram supridas ao longo deste trajeto.

A primeira inquietação suprida ao longo dessa andança é que, sim, os conceitos de alfabetização e de letramento foram se alterando para que novos olhares para o ato e processo de alfabetizar fossem efetivados, pois diante dos estudos realizados percebe-se que a escola passa por processos de mudanças em sua formulação bem como nosso país. E isso acaba por influenciar na maneira como se percebe e se estabelece a alfabetização e o letramento dos sujeitos nos diferentes tempos e espaços. Dessa maneira, é possível compreender como os conceitos e as políticas públicas de alfabetização são importantes para os alunos que irão constituir nossa sociedade futuramente. Porém, quanto a isso, ainda me questiono: Por que a educação e a alfabetização destes “novos” sujeitos é discurso tão frequente de políticos, os quais acabam colocando tal fala para escanteio e descartando a possibilidade de melhor desenvolvimento educacional e priorizam a segurança, por exemplo? Ou ainda Se hoje, com as diferentes demandas do nosso tempo - tecnologia, ainda há escolas/professores que fazem uso da mesma forma de ensinar, como eles (escolas e profissionais) se preparam para lidar com estas demandas, inovações e desafios, que permeiam o ambiente escolar?

Diante das políticas públicas analisadas é possível perceber que a estipulação de cada uma delas ocorreu em função de uma busca para melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos, bem como proporcionar aos profissionais atuantes da educação uma melhor maneira de abordar a alfabetização e o letramento em suas práticas de sala de aula, possibilitando que professores e alunos sejam beneficiados pelas leis, programas e formações que foram ofertadas ao longo dos anos para que se efetivasse uma educação de qualidade em nosso país. Quanto a isso, me inquieto a pensar sobre a atualização dos profissionais que atuam na área da educação de maneira obrigatória, indagando-me sobre: Como os profissionais atuantes do campo educacional se veriam diante da obrigatoriedade? Como se daria o processo de ensino-aprendizagem no espaço escolar a partir do momento em que estes profissionais são estimulados e obrigados a capacitar-se ao máximo??

E, para dar conta do terceiro e último objetivo específico dessa pesquisa, me deparo com as respostas dos profissionais alfabetizadores e suas vivências no cotidiano escolar, buscando entender e analisar os impactos que as políticas públicas em alfabetização desencadearam em suas práticas de sala de aula. Com isso, pude perceber que apesar de os profissionais atuarem há mais de seis anos com o ciclo de alfabetização e pouco ter participado de formações, eles buscam proporcionar as vivências aprendidas nesses momentos para seus alunos, mostrando o quanto as formações podem possibilitar um aumento no repertório de atividades e de dinâmicas.

Porém, ao mesmo tempo em que essa situação se apresenta de maneira positiva, acredito que há fatos obscuros no que compete às formações ofertadas pelo governo, as quais estes profissionais não participaram, apontando, por exemplo, para o questionamento do “porquê” somente dois dos profissionais a que o questionário foi enviado responderam que participaram de formações sobre a Base Nacional Comum Curricular. Essa situação me deixou surpresa, pois a BNCC, por ser um documento que foi homologado com sua nova formulação e um prazo de implementação para todas as escolas até março de 2020, foi algo não mencionado por todos os profissionais. Além disso, os municípios da região estipularam os dias “D”. Momentos em que os profissionais da educação param para estudar e discutir assuntos relevantes sobre a BNCC, fazendo reflexões sobre a formulação dos planos de estudos, dos projetos políticos pedagógicos e documentos escolares que são embasados neste documento maior que é a Base Nacional Comum Curricular. Assim, questiono-me como um momento tão importante no campo educacional passa despercebido quando se trata de formações aos profissionais? Ou ainda, as

formações ofertadas pelo governo aos profissionais da educação são para todos ou apenas para uma parcela?

Por fim, penso que obtive muitas aprendizagens, conquistas e respostas nesse processo, mas como citei no início deste capítulo “muitas dúvidas me movem a não parar de caminhar”, pois são muitos questionamentos que ainda habitam em mim, movendo-me a caminhar em busca de novas investigações e de novas descobertas acerca da temática abordada nesta pesquisa. Afinal, a cada dia novas normativas, leis e documentos são redigidos na tentativa de melhorar a educação, o que implica um estudo que não possa permanecer estagnado, sem atualização, novas observações e novos olhares, estes minuciosos, os quais deixam marcas grandiosas no processo de vida e de aprendizagem de um sujeito.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, José Juvêncio. Alfabetização e Leitura. 2. ed. São Paulo, 1994. **Rev. Coleção magistério**. 2º grau. Série formação do professor; v.16.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017b. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 25 maio 2019.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº: 4/2008**: Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. Relator: Murílio de Avellar Hingel. Interessado: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Aprovado em: 20/2/2008. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf>. Acesso em: 19 maio 2019.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 28 abr. 2019.

_____. **Ensino fundamental de nove anos**: Passo a passo do processo de implantação. Brasília: 2009. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf>. Acesso em: 19 maio 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE**: biênio 2014/2016. Brasília, DF: Inep, 2016. Disponível em:

<<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/RELAT%C3%93RIO+DO+PRIMEIRO+CICLO+DE+MONITORAMENTO+DAS+METAS+DO+PNE+-+BI%C3%80NIO+2014-2016/0dc50e21-3a60-444b-b7f6-1f16b8e5591f?version=1.1>>. Acesso em: 01 jun. 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação**: 2018. Brasília, DF: Inep, 2018. Disponível em:

<<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/RELAT%C3%93RIO+DO+SEGUNDO+CICLO+DE+MONITORAMENTO+DAS+METAS+DO+PNE+2018/9a039877-34a5-4e6a-bcfd-ce93936d7e60?version=1.17>>. Acesso em 01 jun. 2019.

_____. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. **Objetiva tornar-se obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade**. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm>. Acesso em: 26 maio 2019.

_____. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. **Dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm>. Acesso em: 19 maio 2019.

_____. Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 26 maio 2019.

_____. Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). **PNAIC: Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa**. 2012b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11268-gt-capitais-pnaic-apresentacao-21062012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 28 maio 2019.

_____. Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). **PNAIC: Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa: Documento Orientador**. 2017a. Disponível em:

<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_versao_final.pdf>. Acesso em: 28 maio 2019.

_____. Pró-Letramento (2012). **Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. 2012a Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6268-guiageral-1&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 5 maio de 2019.

_____. Pró-Letramento. **Pró-Letramento: Apresentação**. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/pro-letramento>>. Acesso em: 13 maio 2019.

_____. Pró-Letramento. **Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem**. ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6002-fasciculo-port&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 26 maio 2019.

BUBLITZ, Grasiela Kieling. **Processo de Leitura e Escrita e Consciência Linguística de Crianças que Ingressam aos 6 Anos no Ensino Fundamental**. 2010. 148f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2010.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CHEMIN, Beatris Francisca. **Manual da Univates para trabalhos acadêmicos**: planejamento, elaboração e apresentação. 3. ed. Lajeado: Univates, 2015.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FERREIRO, Emilia. **Emilia Ferreiro & Ana Teberosky**: psicogênese da língua escrita. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização**: história, características e modos de fazer de professores. Caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFGM, 2005. Disponível em:
<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2008%20Metodos_didaticas_alfabetizacao.pdf>
> Acesso: 22 abr. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed.. São Paulo: Atlas, 2010.

KLEIMAN, Angela Bustos. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003. Disponível em:
<http://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india/view>. Acesso em: 09 jun. 2019.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; BAPTISTA, Mônica Correia; MONTEIRO, Sara Mourão (Orgs.). **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos**: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Belo Horizonte: UFGM/FaE/CEALE, 2009. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4034-crianca-seis-anos-opt&category_slug=marco-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19 maio 2019.

MEZZARROBA, Orides; MONTEIRO, Cláudia Servilha. **Manual de metodologia da pesquisa no Direito**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004

PESSOA, Fernando. **Poesia completa da Álvaro de Campos**. Edição Teresa Rita Lopes. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização**: espaço, tempo e corporeidade. 1. ed. 3 reimpressão. Erechim: Edelbra, 2012.

PROENÇA, Maria Alice. **Prática docente**: a abordagem de Reggio Emilia o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas. 1. ed. São Paulo: Panda Educação, 2018.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. 1. ed. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2018.

_____, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

_____, Magda. Alfabetização: a resignificação do conceito. In: _____. **Alfabetização e Cidadania**. n. 16, julho de 2003. p. 9-17.

_____, Magda. Letramento: **um tema em três gêneros**. 3. ed. 1 reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

_____, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Minas Gerais, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário a ser enviado aos professores**QUESTIONÁRIO: TECENDO SOBRE ALFABETIZAÇÃO**

Olá, Sou a Deise Janaína Primaz, estudante do curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Taquari - Univates. Estou realizando uma pesquisa com o Tema: "Políticas públicas brasileiras em alfabetização" com a problemática "Quais são os impactos que as mudanças nas políticas públicas brasileiras de alfabetização promovem nas práticas escolares no período de 2005 a 2018?", sob a supervisão da professora Dra. Grasiela Kieling Bublitz. Na intenção de resolver tal problema, peço a colaboração de vocês professores do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos¹¹) para responder o presente formulário, o qual é composto por perguntas objetivas e subjetivas, com a proposição de analisar e compreender, principalmente, se há a influência das políticas públicas, nos dias de hoje, ao longo do processo de alfabetizar os alunos. Desta maneira, conto com a participação de todos, pois cada um de vocês será peça fundamental para o desenvolver e realização de tal pesquisa.

Att.: Deise Janaína Primaz

Perguntas:

Pergunta 1: A quanto tempo atua como professor (a) no ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos)?

OPÇÃO 1: 1 a 2 anos

OPÇÃO 2: de 3 a 5 anos

OPÇÃO 3: de 6 a 10 anos

OPÇÃO 4: mais de 10 anos

Pergunta 2: Com que ano você atua no ciclo de alfabetização?

OPÇÃO 1: 1º ano

¹¹A validação da BNCC vai ocorrer a partir de 2020. Desta forma, incluiu-se os três anos ao ciclo de alfabetização para serem analisados no presente estudo.

OPÇÃO 2: 2º ano

OPÇÃO 3: 3º ano

Pergunta 3: Ao longo de sua trajetória como professor (a) alfabetizador (a), você participou de alguma Programa/formação ofertado pelo Governo ?

OPÇÃO 1: Sim

OPÇÃO 2: Não

Pergunta 4: Em caso positivo na opção anterior, assinale qual ou quais programas/formações você participou?

OPÇÃO 1: Pró- Letramento

OPÇÃO 2: Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

OPÇÃO 3: Formações sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

OPÇÃO 4: Formações referentes a Ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos

OPÇÃO 5: Outra.

Pergunta 5: Estes programas e/ou formações embasam, ainda hoje, suas ações pedagógicas em sala de aula?

OPÇÃO 1: Sim

OPÇÃO 2: Não

OPÇÃO 3: Às vezes

Pergunta 6: Justifique a sua resposta da questão anterior e, se quiser e puder, dê exemplos de práticas pedagógicas.

Pergunta 7: O que você pensa sobre o ingresso de alunos no Ensino Fundamental aos seis anos de idade? Marque apenas umas das opções abaixo.

OPÇÃO 1: RUIM

OPÇÃO 2: BOM

OPÇÃO 3: ÓTIMO

OPÇÃO 4: EXCELENTE

Pergunta 8: Justifique a questão anterior.

Pergunta 9: Quais autores vocês utiliza para subsidiar suas práticas alfabetizadoras? Dê os nomes dos autores.

Autor 1: _____

Autor 2: _____

Autor 3: _____

Autor 4: _____

Autor 5: _____

Outros: _____

Pergunta 10: o que você entende por alfabetização?

Pergunta 11: O que você entende por letramento?

APÊNDICE B – Termo de anuência**TERMO DE ANUÊNCIA**

Secretaria de Educação do Município XXXXXX

Prezado Secretário da Educação XXXXXX,

Eu Deise Janaína Primaz, acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Taquari – Univates, venho por meio deste, solicitar autorização para desenvolver a pesquisa intitulada “Alfabetização e letramento: impactos das políticas públicas nas práticas escolares no ciclo de alfabetização em um município do Vale do Taquari/RS”, orientada pela professora Dra. Grasiela Kieling Bublitz, vinculada ao Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCHS), nas escolas municipais que promovem o ciclo de alfabetização de sua cidade.

O objetivo desta pesquisa é analisar os impactos que as mudanças nas políticas públicas brasileiras de alfabetização promoveram nas práticas escolares no período de 2005 a 2018 em um município do Vale do Taquari/RS. Como objetivos específicos tenho por intencionalidade compreender o significado do termo alfabetização, investigar e analisar quais são as políticas públicas brasileiras de alfabetização no período de 2005 a 2018 e analisar os impactos que as políticas públicas de alfabetização promovidas no período de 2005 a 2018 desencadearam nas práticas alfabetizadoras de professores. A pesquisa será realizada nas EMEF's da rede municipal, sendo que, no primeiro momento, entrarei em contato com as escolas enviando um questionário via *Google Forms*, o qual será solicitado a participação das professoras pertencentes ao ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) de cada uma das escolas.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão utilizados nesta pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue:

1) O cumprimento das determinações éticas da pesquisa, respeitando o anonimato do município e das pessoas participantes;

2) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;

3) Que não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nesta pesquisa;

4) No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Coloco-me à disposição para esclarecer quaisquer outras dúvidas quanto ao desenvolvimento da pesquisa, através dos contatos: deise.primaz@universo.univates.br ou (51) 994434210.

_____, agosto de 2019.

Declaro que entendi os objetivos e condições autorizando o desenvolvimento da pesquisa, conforme descrito.

Assinatura do responsável pela instituição

Dados profissionais e contato

APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido (tcle) para professores alfabetizadores

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado participante,

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **“Alfabetização e Letramento: Impactos das Políticas Públicas nas Práticas Escolares no Ciclo de Alfabetização em um município do Vale do Taquari/RS”**, desenvolvida por Deise Janaína Primaz, discente da graduação em Pedagogia da Universidade do Vale do Taquari - Univates, sob orientação da Professora Dra. Grasiela Kieling Bublitz. A presente pesquisa tem como objetivo central “Analisar os impactos que as mudanças nas políticas públicas brasileiras de alfabetização promoveram nas práticas escolares no período de 2005 a 2018 em um município do Vale do Taquari/ RS”, sendo que a sua participação se deve por pertencer ao grupo de profissionais alfabetizadores deste município em análise.

Sua participação na pesquisa é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas, ou seja, qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em responder perguntas de um questionário enviado por e-mail e/ ou entregues em folhas impressas. Ao final da pesquisa, todo material será mantido, por pelo menos cinco anos, conforme Resolução CNS nº 466/12. Quanto aos riscos potenciais ao longo de sua participação na pesquisa, destaco a possibilidade de haver constrangimento frente às perguntas do questionário, pois nelas serão abordadas perguntas pessoais referentes a sua prática pedagógica alfabetizadora. Contudo, caso sinta-se incomodado e opte por não

responder acreditando que a pergunta seja ofensiva ou pessoal, poderá pedir para que não inclua tal pergunta na análise de dados.

As informações coletadas no questionário terão o propósito único de pesquisa, respeitando-se as normas éticas quanto ao seu uso e ao sigilo nominal, e identidades, assegurando o sigilo das informações adquiridas. Assim sendo, este Termo será expedido em duas vias, uma via para a acadêmica, para comprovação da realização da entrevista e a outra para o entrevistado.

Coloco-me à disposição para esclarecer quaisquer outras dúvidas quanto ao desenvolvimento da pesquisa, através dos contatos: deise.primaz@universo.univates.br ou (51) 994434210.

_____/RS, ____ de _____ de 2019.

Declaro que entendi os objetivos e as condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

(Assinatura do participante da pesquisa)

Nome do participante _____

CPF ou RG: _____

Nome e Assinatura do Pesquisador



UNIVATES

R. Avelino Talini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil
CEP 95914.014 | Cx. Postal 155 | Fone: (51) 3714.7000
www.univates.br | 0800 7 07 08 09